



**UPE: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO *CAMPUS* MATA NORTE PROGRAMA DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS**

ELBA SILVA DE FARIAS

**QUEM CONTA UM CASO INVENTA UM CAUSO: UM PROJETO
DE LETRAMENTO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nazaré da Mata/PE

2025

ELBA SILVA DE FARIAS

**QUEM CONTA UM CASO INVENTA UM CAUSO: UM PROJETO DE
LETRAMENTO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, Campus Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Letras, em 10 de março de 2025.

ORIENTADORA: Dr^a Rossana Regina Ramos
Guimarães Henz

Nazaré da Mata/PE

2025

Elba Silva de Farias

QUEM CONTA UM CASO, INVENTA UM CAUSO: UM PROJETO DE
LETRAMENTO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte,
como requisito para obtenção do título
de Mestre em Letras, em 10/03/2025.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ROSSANA REGINA GUIMARAES RAMOS HENZ

Data: 12/03/2025 11:02:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (UPE/Campus Mata
Norte)
Orientadora

Documento assinado digitalmente



MARIA LADJANE DOS SANTOS PEREIRA

Data: 11/03/2025 18:36:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Ladjane dos Santos Pereira (FACCON/SEA)
Examinadora Externa ao PROFLETRAS

Documento assinado digitalmente



AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO

Data: 10/03/2025 12:13:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE/Campus Mata Norte)
Examinadora Interna ao PROFLETRAS

Nazaré da Mata- PE 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

F224q Farias, Elba Silva de

Quem conta um caso inventa um caso: um projeto de
letramento para o 7º ano do ensino fundamental. / Elba Silva
de Farias – Nazaré da Mata, 2025.

117p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina Ramos Guimarães Henz

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco,
Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré
da Mata, 2025.

1. Fala e escrita. 2. Projeto de letramento. 3. Gênero discursivo
causo. I. Henz, Rossana Regina Ramos Guimarães (orient.). II.
Título.

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

**Aos meus queridos filhos, Giuliana e Helton,
minha maior fonte de inspiração e amor.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sua infinita bondade em minha vida, por me conceder otimismo e força de vontade para enfrentar os desafios ao longo da minha trajetória acadêmica.

À minha inesquecível mãe, Eunice (in memoriam), cujo amor incondicional e dedicação aos filhos sempre foram luz em nossas vidas. Apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, ela acreditava no poder dos estudos e me apoiou e vibrou com as minhas conquistas. Hoje, com orgulho e gratidão, eu gostaria de poder dizer: Mãe, eu sou mestra! Este título é nosso!

Ao meu querido pai, Saturnino (também in memoriam), cuja arte de contar Causos sempre encantou e inspirou. Durante esta pesquisa, sua lembrança esteve viva em mim, trazendo à tona memórias que transcendem o tempo e estarão sempre guardadas com carinho.

Ao meu esposo, Gilberto Miguel, pelo companheirismo e incentivo constantes. Tive a felicidade de conhecê-lo durante a minha graduação e estamos juntos até hoje.

Aos meus queridos filhos, Giuliana e Helton, por sempre compreenderem minhas ausências enquanto me dedicava aos estudos e pesquisas acadêmicas. Quando ingressei no ProfLetras, disse a Giuliana: "Essa conquista dedico a você!" E hoje, ela deseja seguir os meus passos e ingressar em Letras também, uma confirmação de que é admiradora da minha trajetória. Que orgulho!

Aos meus estimados irmãos, Eurides, Eduardo, Ely, Efraim, Enock e Ezequias, que nunca me deixaram sozinha e sempre me fortaleceram com palavras de fé e esperança, que serviram de combustível para eu seguir em frente.

À minha amada orientadora, Professora Dra Rossana Henz, a quem tenho profunda admiração e apreço. Agradeço pelo seu olhar atento, pelas reflexões compartilhadas e pela disponibilidade em me atender em qualquer horário em sua casa: sábado, domingo ou feriado. Sou grata por sua paciência ao conduzir minha inserção nessa jornada acadêmica e por transformar a minha vida com seu apoio e consideração. Acima de tudo, agradeço por acreditar em mim e me incentivar a dar mais um passo na vida acadêmica, rumo ao doutorado.

À querida professora Dra Amanda Lêdo, por quem tenho um carinho especial. Ao ministrar a disciplina de Elaboração de Projetos, ensinou-me a ser uma pesquisadora. Obrigada por suas valiosas contribuições durante a banca de qualificação, de maneira simples e discreta, mas de um olhar minucioso que ampliou meu horizonte em cada detalhe desta pesquisa.

À estimada professora Dra Maria Ladjane por suas valiosas contribuições e aperfeiçoamento da minha pesquisa, além das palavras singelas ao avaliar meu projeto na banca de qualificação como examinadora externa.

À coordenação do (ProfLetras – UPE/ campus mata norte): Professor Dr José Jacinto e Professora Dra Maria do Rosário que conduzem com tanta maestria nosso polo.

Aos meus memoráveis professores do (ProfLetras – UPE/ campus mata norte): Amanda Ledo, Anahy Zamblano, Benedito Bezerra, José Jacinto, Josivaldo Custódio, Maria do Rosário. Que honra os ter como professores! Vocês mudaram a minha vida para sempre!

À secretaria do Profletras, em especial Verônica e Vanessa, sempre com muita atenção às demandas. São uns amores! Obrigada por tudo!

À minha inesquecível turma 9 (ProfLetras – UPE/ campus mata norte): Acacy Nascimento, Ana Luiza, Anna Carolina, Diana Gomes, Eduardo Andrade, Jadson Mardones, Paula Maria, Paulo Epaminondas, Renata Leandra e Ueudja Germano, que juntos exploramos e compartilhamos inúmeras contribuições através de ideias, experiências profissionais e inquietações da prática pedagógica. O mestrado proporcionou companheiros de uma jornada acadêmica e me presenteou com amigos para a vida!

À direção da Escola Municipal Rosina Labanca, onde apliquei meu projeto. Em especial aos meus queridos alunos do 7º A que participaram com entusiasmo de cada etapa do projeto. Tenho certeza de que nunca mais serão os mesmos depois da participação nas oficinas.

Por fim, agradeço à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo privilégio de ser bolsista e desenvolver um projeto alinhado aos objetivos do programa. O ProfLetras transformou a minha prática docente, ampliando minha visão sobre o ensino de linguagens e trazendo um novo prazer em estar em sala de aula!

Desde sempre, o desejo de me tornar mestra esteve presente no meu coração. O Profletras tornou-se o caminho para transformar esse sonho em realidade. Hoje, ao concluir esta etapa tão especial, apresento esta dissertação como prova da minha dedicação, resiliência e superação ao longo desta jornada!

RESUMO

Diante do avanço da tecnologia, é crucial integrar novas estratégias que valorizem a diversidade da linguagem. Dessa forma, a aprendizagem torna-se relevante e conectada à realidade dos alunos, permitindo que eles desenvolvam as habilidades necessárias para interpretar e produzir textos em diversos formatos e contextos. O projeto de Letramento trata de uma estratégia político-educativa que se vincula a uma visão de cultura escolar aberta à mobilização social (Oliveira, 2014). Nessa perspectiva, objetivamos analisar os resultados didático-metodológicos da aplicação do projeto de letramento intitulado "Quem conta um caso, inventa um Causo, um projeto de letramento para o 7º ano do Ensino Fundamental", com vistas à ampliação da competência escritora e leitora, bem como à exploração da oralidade por meio do gênero discursivo Causo, que prende a atenção dos interlocutores por se tratar de relatos curtos, bem-humorados e de tradição oral, caracterizando-se, geralmente, por variantes linguísticas regionais. A relevância desta pesquisa está embasada em uma lacuna significativa na área da linguística, relacionada à escassez de estudos aprofundados sobre a transposição da oralidade para a escrita, especialmente no contexto do gênero discursivo Causo. Para isso, estabelecemos um diálogo com estudiosos como Marcuschi (2010) abordagem de fala e escrita; Kleiman (2008), escrita onipresente; Bentes (2010) oralidade em sala de aula, Street (2014) letramentos no contexto social; Oliveira (2014) projeto de letramento no contexto escolar e Batista (2007) gênero discursivo Causo, dentre outros. Adotamos o método de retextualização da fala para a escrita, fundamentado na Sociolinguística, que analisa a relação entre língua e sociedade como um sistema comunicativo dinâmico e reflexo das realidades sociais, conforme os estudos de Labov (2008 [1972]). Além disso, desenvolvemos um projeto de letramento fundamentado na metacognição e criamos uma página no Instagram dedicada à divulgação dos Causos, organizada em seis etapas: O que é o gênero discursivo Causo? Entrevistas: Memórias e Tradições em Causos; Quem conta um caso inventa um Causo; Dramaturgia, entre casos, Causos e acasos; Evento de Letramento: Culminância do PL e a Autoavaliação. A partir dos dados coletados, constatamos que a prática de contação de Causos desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Este projeto de letramento enriqueceu significativamente a experiência educacional na Escola Municipal Rosina Labanca, fortalecendo a compreensão das práticas de letramento em diferentes contextos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Palavras chaves: Fala e Escrita. Projeto de Letramento. Gênero Discursivo Causo.

ABSTRACT

In the face of the advancement of technology, it is essential to integrate new strategies that value the diversity of language. In this way, learning becomes relevant and connected to the students' reality, allowing them to develop the necessary skills to interpret and produce texts in various formats and contexts. The insertion of the literacy project is essential, as it is a political-educational strategy that is linked to a vision of school culture open to social mobilization (Oliveira, 2014). In this perspective, we aim to analyze the didactic-methodological results of the application of the literacy project entitled "Who tells a case, invents a Story", a literacy project for the 7th year of Elementary School, with a view to expanding the writing and reading competence, as well as the exploration of orality through the discursive genre Causo, which holds the attention of the interlocutors because they are short reports, humorous and oral tradition, characterized by regional linguistic variants. The relevance of this research is based on a significant gap in the area of linguistics, related to the scarcity of in-depth studies on the transposition of orality to writing, especially in the context of the discursive genre Causo. To this end, we established a dialogue with scholars such as Marcuschi (2010) on speech and writing; Kleiman (2008), ubiquitous writing; Bentes (2010) orality in the classroom, Street (2014) literacies in the social context; Oliveira (2014) literacy project in the school context and Batista (2007) discursive genre Causo, among others. We adopt the method of retextualization of speech for writing, based on Sociolinguistics, which analyzes the relationship between language and society as a dynamic communicative system and reflection of social realities, according to the studies of Labov (2008 [1972]). In addition, we developed a literacy project based on metacognition and created an Instagram page dedicated to the dissemination of Causos, organized in six stages: What is the discursive genre Causo? Interviews: Memories and Traditions in Causos; Whoever tells a story invents a Story; Dramaturgy, among cases, Stories and chances, Literacy Event: Culmination of the PL and Self-Evaluation. From the data collected, we found that the storytelling practice of Causos played a fundamental role in the development of the students' reading and writing skills. This literacy project has significantly enriched the educational experience at the Rosina Labanca Municipal School, strengthening the understanding of literacy practices in different contexts, both inside and outside the school environment.

Keywords: Speech and Writing. Literacy Project. Discursive Genre Causo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Projetos de letramento.....	38
Figura 2- Diagrama Fluxo das Ações de Retextualização, Marcuschi 2010.....	54
Figura: 3- Processo de retextualização inspirada por Marcuschi (2010), incluindo a 4ª etapa.....	55
Figura: 4 - Estrutura de variações linguísticas para os estudos da narrativa Discursivo Causo....	58
Figura 5- Imagem da Escola Municipal Rosina Labanca.....	65
Figura 6- Localização da Escola Municipal Rosina Labanca.....	66
Figura 7- Etapa I: O que é o Gênero Discursivo Causo?.....	68
Figura 8- Apresentação dos resultados das entrevistas.....	71
Figura 9- Retextualização, após assistir o vídeo de Ariano Suassuna.....	74
Figura 10- Causo editado para publicação no Instagram.....	75
Figura 11- Dramatização da peça teatral.....	76
Figura 12- Instagram Causos 7ª.....	77
Figura 13- Arte do Projeto de Letramento: Quem conta um caso, inventa um Causo.....	78
Figura 14- Culminância do Projeto de Letramento.....	79
Figura 15- Trabalho de autoavaliação pelos estudantes do 7ºA.....	80
Figura 16- Analisando a retextualizaç9o do Causo assistido em vídeo.....	90
Figura 17- Analisando a retextualização do Causo autoral.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Eixo oralidade da BNCC.....	29
Quadro 2- Atuação da metacognição no projeto de letramento.....	39
Quadro 3- Projeto de letramento integrado a uma ação coletiva e social	41
Quadro 4- Características do Gênero Causo inspirado em Oliveira (2006)	47
Quadro 5- Gênero discursivo Causo, à luz de Nantes.....	48
Quadro 6- Intenção e organização do gênero discursivo Causo, inspirado em Delmonte e Carvalho (2012)	49
Quadro 7- Processo de retextualização Da Fala Para Escrita, Marcuschi 2010.....	53
Quadro 8 - Modelo diagramático para análise dos processos de Retextualização.....	56
Quadro 9- Análise de retextualização do gênero discursivo Causo na plataforma digital.....	56
Quadro 10- Variação Linguística de acordo com Bortoni-Ricardo (2004)	60
Quadro 11- Esboço do Projeto de Letramento com o Gênero Discursivo Causo.....	67
Quadro 12- Trabalho coletivo dos alunos do 7º ano A para realização das entrevistas.....	70
Quadro 13- Tanscrição do texto do aluno.....	73
Quadro 14- Palavras e expressões encontradas nas entrevistas dos alunos.....	85
Quadro 15- Análise do gênero discursivo Causo na plataforma digital/ Aluno1.....	96
Quadro 16- Análise do gênero discursivo Causo na plataforma digital/ Aluno 2.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC-Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PL- Projeto de Letramento

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UPE- Universidade de Pernambuco

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFT- Universidade Federal de Tocantins

UECE- Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: PRÁTICAS DE LETRAMENTO, ORALIDADE E ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO.....	19
1.1 MODALIDADES, EXPRESSÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO.....	20
1.1.1 A Língua Falada Integrada na Prática Pedagógica.....	22
1.1.2 A Escrita na Linha do Tempo na Sociedade Grafocêntrica.....	23
1.1.3 A Escrita: Práticas e Reflexões.....	25
1.1.4 Oralidade: Comunicação, Cultura e Interação.....	27
1.1.5 Letramento, Além do Domínio da Leitura e da Escrita.....	31
1.2 LETRAMENTOS, ABORDAGENS TEÓRICAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS: LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO A PARTIR DE STREET.....	33
1.2.1 Projeto de Letramento: (RE)significação da Aprendizagem da Leitura e da Escrita..	36
1.2.2 Metacognição: Reflexões e Estratégias para Potencializar a Aprendizagem.....	39
1.3 A DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA JORNADA PARA AMPLIAR O LETRAMENTO.....	42
1.3.1 Gênero discursivo Causo, Narrativas Oraís e suas Raízes Culturais.....	46
1.3.2 O Gênero Discursivo Causo nas Plataformas Digitais.....	49
1.4 REFLEXÕES SOBRE A RETEXTUALIZAÇÃO DA FALA PARA A ESCRITA.....	52
1.5 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A ANÁLISE DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS	57
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	62
2.1 PESQUISA- AÇÃO: COOPERAÇÃO EM BUSCA DA SOLUÇÃO.....	63
2. 2 PERFIL DOS PARTICIPANTES	64
2.3 LÓCUS DA PESQUISA.....	65
2.4 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA.....	67
2.5 APLICAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....	68
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	82
3.1 NÃO SEI, SÓ SEI QUE FOI ASSIM.....	82
3.1.1 Etapa I: O que é o Gênero Discursivo Causo?.....	83

3.1.2 Etapa II: Entrevistas: Memórias e Tradições em Causos.....	84
3.1.3 Etapa III: Quem Conta um Causo Inventa um Causo.....	86
3.1.4 Etapa IV: Dramaturgia: entre Casos, Causos e Acasos.....	100
3.1.5 Etapa V: Evento de Letramento: Culminância do Projeto de Letramento.....	101
3.1.6 Etapa VI: Autoavaliação do Projeto.....	102
3.2 PÁGINA NO INSTAGRAM: @CAUSOS7A.....	102
3.3 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO INTERVENTIVO.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE: CULMINÂNCIA DO PROJETO DE LETRAMENTO.....	115

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, os projetos de letramento promovem a integração entre leitura, escrita e oralidade, enriquecendo de forma significativa a prática docente. Esses projetos estimulam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem colaborativa, fortalecendo sua autonomia e engajamento. Além disso, ao incorporar os saberes prévios dos estudantes às práticas de letramento, o professor potencializa o processo educativo, valorizando a identidade cultural dos educandos e incentivando ao seu pensamento crítico. Os conhecimentos adquiridos por meio da interação social tornam-se essenciais para um ensino significativo, ancorado por uma metodologia dinâmica que respeita e enaltece a cultura e o repertório dos alunos.

Esses conhecimentos socioculturais se tornam o ponto de partida para a construção de projetos com sentido para os estudantes. Oliveira (2014) apresenta o conceito de projetos de ações coletivas, com objetivos e metas compartilhadas entre profissionais, o que possibilita uma maior proximidade entre as aulas e as práticas sociais do cotidiano. Com isso, é possível redimensionar o ensino da língua materna, priorizando a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário de professores e alunos.

Como ressalta Oliveira: “A sala de aula, apesar de ser um ponto de partida e de chegada das ações de ensino e aprendizagem, não é o único território onde a aprendizagem acontece, nem onde ela se encerra.” (Oliveira, 2014, p. 53). Essa perspectiva reforça a importância de considerar os diversos espaços e momentos em que o conhecimento é adquirido e construído, ultrapassando os muros da escola. De acordo com Oliveira (2014, p. 48), “...aprender por projeto é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social”. Assim, o trabalho com projetos colabora para que os alunos desenvolvam suas competências de letramento de maneira significativa e integrada às suas vivências.

Nesse contexto, discutir o conceito de letramento implica abranger um campo extenso de reflexões, que inclui práticas sociais de linguagem e conhecimentos de mundo. Como observa Tinoco (2019), é crucial reconhecer a complexidade do conceito de letramento e entender que a alfabetização constitui parte dele, sendo voltada para eventos escolares e o ensino sistemático das regras da escrita.

Embora interligados, alfabetização e letramento têm distinções importantes. Este último é um conceito mais amplo, abrangendo práticas sociais mediadas pela escrita em diferentes contextos. Soares (2005) argumenta que o letramento vai além da alfabetização, permitindo que o indivíduo interaja de forma significativa na sociedade e promova sua transformação. Para Soares:

“Letrar é mais que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (Soares, 2005, p. 37). Dessa forma, enquanto a alfabetização ensina a técnica de ler e escrever, o letramento conecta essas habilidades ao cotidiano, tornando-as instrumentos de autonomia e cidadania.

Dentro dessa perspectiva, o letramento pode ser analisado em suas múltiplas dimensões. Em especial, esta pesquisa destaca a importância do letramento social sob a ótica do teórico britânico Brian Street, cujas contribuições trouxeram novas reflexões sobre a natureza sociocultural do letramento. Segundo Street (2014), o letramento vai além de uma habilidade técnica, sendo compreendido como um fenômeno social que varia de acordo com os contextos e as práticas culturais. Sua abordagem abriu caminhos para estudiosos seguirem expandindo e aplicando suas ideias em diferentes áreas.

Diante disso, o tema desta pesquisa surge a partir de diversas inquietações, especialmente ao observar a desmotivação de alguns alunos em participar ativamente das aulas, enquanto outros enfrentam barreiras no domínio da leitura e da escrita. Esse cenário torna-se ainda mais preocupante diante das lacunas acentuadas pela pandemia, que ampliaram desafios existentes no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, problematizamos: Quais contribuições o projeto de letramento com o gênero discursivo Causo pode oferecer para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosina Labanca?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os resultados didático-metodológicos da implementação do projeto de letramento intitulado “QUEM CONTA UM CASO, INVENTA UM CAUSO: Um Projeto de Letramento para o 7º ano do Ensino Fundamental”. O projeto busca ampliar as competências de leitura e escrita, além de estimular a oralidade por meio do gênero discursivo Causo. Ancorados na integração entre o letramento social e a prática pedagógica, a iniciativa visa incentivar a criatividade e a expressão oral, promovendo interações significativas com as tradições culturais e linguísticas, além de valorizar o protagonismo dos estudantes na construção de seus próprios saberes.

Para tanto, temos os seguintes objetivos específicos: Caracterizar o gênero discursivo Causo no contínuo entre a fala e a escrita, além da sua utilização nas plataformas digitais; Investigar as contribuições da transposição da fala para a escrita (retextualização) para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos; Analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo da implementação do projeto de letramento, monitorando o crescimento das competências comunicativas e textuais adquiridas durante o processo.

Nessa perspectiva, a nossa hipótese é que a prática da oralidade sistematizada em sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento da escrita, considerando nossa proposta de valorizar as narrativas orais por meio do gênero discursivo Causo.

O desenvolvimento da oralidade desempenha um papel essencial como instrumento de interação social. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 77), é importante “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.” A oralidade, nesse contexto, contribui para o enriquecimento da expressão de ideias, argumentação e diálogo, criando uma inter-relação positiva com a prática da escrita.

No que se refere à escrita, Marcuschi (2010) destaca que ela possui características próprias, indo além de um mero reflexo da fala. A escrita é um sistema de comunicação com regras e estruturas específicas, desempenhando papéis diversos em múltiplos contextos. Compreender essas particularidades é essencial para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de forma integrada e significativa.

Para implementar o projeto na prática educativa, os Causos foram escolhidos como um gênero discursivo que estimula a participação dos alunos por meio de relatos breves, bem-humorados e carregados de variantes linguísticas regionais, refletindo a cultura local e os saberes da comunidade. Essa abordagem integra oralidade e escrita, fortalecendo a conexão dos estudantes com suas vivências e tradições culturais, ao mesmo tempo que possibilita a compreensão de práticas discursivas diversas.

Nesta pesquisa, fundamentamo-nos na retextualização da oralidade para a escrita, conforme proposto por Marcuschi (2010). O objetivo foi analisar como os alunos mantêm as características da oralidade ao migrarem para a escrita no gênero discursivo Causo. O processo foi estruturado em quatro etapas principais: (1) Desconstrução, na qual o texto original é examinado e compreendido; (2) Retextualização, etapa em que o autor adapta e reorganiza o texto considerando um novo propósito e público-alvo; (3) Reconstrução, destinada à revisão, com foco na coesão e coerência textual.

Para este estudo, acrescentamos uma quarta etapa: Edição, que consiste em editar e compartilhar os Causos em uma página no Instagram. Essa etapa busca integrar tecnologias digitais ao processo de ensino, promovendo maior engajamento e motivação entre os alunos, especialmente devido à sua familiaridade com redes sociais. Além disso, a utilização de ferramentas digitais e plataformas interativas torna o aprendizado mais dinâmico e conectado à realidade dos estudantes, contribuindo para uma experiência pedagógica inovadora e significativa.

No contexto da variação linguística, os gêneros orais, como o gênero discursivo Causo, evidencia-se sua relevância como um elemento essencial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa variação como um fenômeno social indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo o respeito às diferentes variedades do português e valorizando a diversidade cultural. Essa perspectiva converge com os princípios da Sociolinguística, que examina a interação entre língua e sociedade. Conforme Labov (2008 [1972]), as variações linguísticas traduzem identidades sociais construídas a partir de fatores como escolaridade, classe social e elementos extralinguísticos.

Ao incorporar a diversidade linguística ao ensino da Língua Portuguesa promove um ambiente de inclusão e respeito. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas próprias identidades, como também combate o preconceito linguístico, valorizando a riqueza cultural inerente às diferentes formas de expressão.

Em relação a pesquisas nesse campo, uma análise na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) revelou a escassez de trabalhos sobre o gênero discursivo Causo, especialmente na área da linguística. No âmbito do Profletras, destacam-se a dissertação de Tavares (2021), intitulada *Do Oral para o Escrito: Retextualização do Causo no 8º Ano do Ensino Fundamental*, pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. Além disso temos a pesquisa: *Proposta sobre Contos e Causos e Aspectos da Intertextualidade*, da estudiosa Diana (2023), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Nos últimos cinco anos, pesquisadores do Profletras têm desenvolvido projetos de letramento relevantes. Na dissertação *Ensino da Leitura e da Escrita em uma Turma Multisseriada da Educação do Campo por Meio de um Projeto de Letramento*, pela UPE- Campus Mata Norte, a pesquisadora Dias (2024) utiliza estratégias específicas, que podem tornar o aprendizado mais inclusivo e contextualizado. Enquanto Nobre (2023) explorou a argumentação em debates regrados, com o objetivo de desenvolver competências leitoras e combater fake news. Tais projetos evidenciam o compromisso com o letramento no Ensino Fundamental, alinhando-se à proposta da nossa pesquisa.

A presente pesquisa revela sua relevância ao contribuir para a ampliação dos estudos linguísticos, especialmente no que se refere à lacuna de investigações aprofundadas sobre a transposição da oralidade para a escrita no gênero discursivo Causo. Destaca-se, nesse contexto, a necessidade de aplicar o conhecimento linguístico no processo de letramento, fomentando a escrita a partir de práticas orais. Ainda são escassas as pesquisas voltadas para os processos de transformação e adaptação inerentes à conversão das narrativas orais típicas desse gênero em

textos escritos. Assim, este trabalho justifica-se não apenas sob uma perspectiva científica, ao buscar fundamentos teóricos e metodológicos, mas também sob uma ótica social, ao valorizar e integrar práticas culturais à produção textual.

Além disso, a pesquisa baseia-se nos diálogos com teóricos e estudiosos que apontam para uma visão ampliada dos letramentos, entendendo que o domínio do código escrito está intrinsicamente ligado às práticas sociais e coletivas. Diante disso, dialogamos com estudiosos como Marcuschi (2010) que aborda a fala e escrita como modalidades e expressões da língua, além de oralidade e letramento como práticas sociais, com base em contribuições de outros estudiosos: Castilho (2021) destaca a importância de integrar a linguagem falada nas práticas educacionais; enquanto Bentes (2010) propõe uma reavaliação das práticas orais na escola para fortalecer o processo ensino e aprendizagem; Street (2014) diferencia o letramento autônomo do ideológico, argumentando, que as práticas de letramento são influenciadas por contextos sociais e culturais; Kleiman (2008) vê o fenômeno do letramento como algo que vai além da escrita, pois abrange as práticas sociais; Oliveira (2014) sugere que os projetos de letramento devem estar conectados ao cotidiano escolar; Batista (2007) destaca que o gênero discursivo Causo preserva a tradição oral e fortalece os laços comunitários, evidenciando a riqueza das expressões culturais em diferentes contextos socioculturais.

Buscamos, assim, contribuir para o fortalecimento do letramento nas escolas e ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem no ensino fundamental por meio do projeto de letramento baseado no gênero Causo integra práticas orais e escritas. A integração dessas práticas na educação básica, sob a perspectiva da teoria de Vygotsky (1978) favorece um aprendizado mais contextualizado e dinâmico, fortalecendo as competências comunicativas e a identidade cultural dos alunos.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978) destaca a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo. Ele ressalta que o aprendizado é moldado pelas interações entre as pessoas e pelo ambiente cultural em que estão inseridas. Nesse contexto, práticas de oralidade e escrita desempenham um papel essencial ao permitir que os alunos compartilhem conhecimentos, interajam e desenvolvam habilidades de letramento. De acordo com Vygotsky (1978), a aquisição da escrita é fortemente influenciada pelas interações sociais, sendo o ambiente cultural e a mediação de adultos ou pares experientes, fatores fundamentais nesse processo. Isso reforça que o letramento é um fenômeno coletivo e dialógico, construído em constante interação com o meio social.

Assim, a nossa dissertação está estruturada em seções, divididas em três capítulos. No primeiro capítulo analisamos a fala e a escrita como expressões linguísticas, com ênfase na oralidade e no letramento enquanto práticas sociais. Exploramos os conceitos de alfabetização e letramento, considerando as abordagens de Street (2014) sobre os modelos autônomo e ideológico. Destacamos a importância da metacognição como estratégia central no processo de aprendizagem, na implementação do projeto de letramento, permitindo que os alunos reflitam sobre o próprio aprendizado. Também abordamos os desafios e as possibilidades do gênero discursivo Causo em sala de aula, incluindo sua adaptação para suportes digitais. Assim, defendemos que a retextualização dos Causos orais para a forma escrita aprimora as competências dos alunos, preservando a estrutura, o conteúdo e a autenticidade das narrativas, ancorando-nos na Sociolinguística, que explora a relação entre língua e sociedade.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, bem como a descrição das etapas para a implementação do projeto de letramento, alinhadas à BNCC e ao currículo do estado de Pernambuco. Nele, relatamos as etapas e a aplicação da proposta interventiva, na qual coletamos os dados, enfatizando os desafios e estratégias para promover um ensino contextualizado e significativo, que valorize tanto as diretrizes educacionais quanto as práticas culturais e sociais dos educandos.

No terceiro capítulo, analisamos os dados coletados, com base nas perspectivas da retextualização e da sociolinguística. A partir dessa análise, oferecemos reflexões sobre o aprendizado adquirido durante a trajetória do projeto, destacando seu impacto no desenvolvimento da autonomia e nas competências de leitura e escrita dos alunos da escola pública, como também na resignificação da prática docente do professor de Língua Portuguesa.

Esta dissertação busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada e a implementação de projetos de letramento, enfatizando a integração entre oralidade e escrita como práticas sociais fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Considerando a diversidade cultural e linguística do ambiente escolar, este estudo propõe uma metodologia que valoriza a interação. Além de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, essa abordagem visa fortalecer a identidade cultural dos alunos e formar cidadãos críticos e reflexivos, utilizando tecnologias digitais e estratégias didáticas dinâmicas para conectá-los às realidades e demandas sociais contemporâneas.

CAPÍTULO I

PRÁTICAS DE LETRAMENTO, ORALIDADE E ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO

A comunicação humana envolve uma interação constante entre oralidade e escrita, que, no gênero discursivo Causo, assumem um papel significativo ao traduzirem vivências e narrativas culturais de maneira criativa e acessível. Essas práticas reforçam as habilidades de interpretação e produção textual, como também possibilitam uma abordagem crítica e reflexiva do ato comunicativo, fomentando o diálogo entre diferentes contextos e objetivos sociais. Assim, o Causo emerge como um espaço rico para o desenvolvimento de práticas de letramento que valorizam a diversidade linguística e cultural.

Por meio do gênero discursivo Causo, uma narrativa oral tradicional da cultura popular brasileira, é possível explorar as interações entre oralidade e escrita no contexto escolar. Esse gênero, caracterizado pela simplicidade e espontaneidade, é utilizado para compartilhar experiências e histórias de vida de uma comunidade, preservando a oralidade e promovendo a interação social. Ele desempenha um papel significativo na transmissão de conhecimentos e práticas culturais entre gerações.

Implementar o PL com o gênero Causo promove uma aprendizagem engajada e contextualizada, ao mesmo tempo em que fortalece a ligação dos alunos com suas raízes culturais e aprimora suas competências comunicativas através integração de narrativas orais nas práticas de letramento pode valorizar a identidade cultural dos estudantes, destacando as interações como elemento-chave.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978) enfatiza o papel das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo, evidenciando como o aprendizado é moldado pelas relações interpessoais e pelo ambiente ao redor. Nesse sentido, as práticas de oralidade e escrita exercem funções fundamentais, permitindo que os alunos compartilhem conhecimentos, interajam ativamente e desenvolvam habilidades de letramento.

Logo, as práticas de letramento fundamentadas no gênero Causo proporcionam uma integração harmônica entre diferentes modalidades, criando uma experiência educacional enriquecedora que valoriza tanto a tradição das narrativas orais quanto as práticas de escrita. Esse será o foco da seção seguinte.

1.1 MODALIDADES, EXPRESSÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

A fala e a escrita representam modalidades distintas de expressão linguística que, longe de serem opostas, se complementam mutuamente. Cada uma possui características únicas: enquanto a fala é espontânea, interativa e fundamentada na comunicação oral sem depender de tecnologia, a escrita permite maior reflexão e revisão no processo textual-discursivo. Ambas são práticas sociais e interativas, moldadas por contextos e influências culturais, refletindo variações linguísticas. Segundo Marcuschi (2010), a oralidade, mesmo variando entre formalidade e informalidade, mantém-se central na comunicação humana, enquanto o letramento abrange leitura, escrita e compreensão textual em diferentes âmbitos sociais.

Nesse sentido, iniciamos esta seção com a indagação: FALA E ORALIDADE SÃO PALAVRAS SINÔNIMAS? Embora frequentemente utilizadas como sinônimas, as palavras: *fala* e *oralidade* possuem distinções que merecem ser exploradas. Assim refletimos sobre os elementos conceituais que diferenciam esses termos, como também nos instiga a investigar os aspectos que separam a fala, entendida como a produção sonora individual e espontânea, da oralidade, que abrange um conjunto mais amplo de práticas sociais e interativas relacionadas à comunicação oral.

Essa exploração enriquece nossa compreensão sobre como esses conceitos se inter-relacionam e se manifestam em diferentes contextos. A oralidade, por exemplo, representa a prática cultural de utilizar a linguagem falada para se comunicar e interagir na sociedade, que tem sido objeto de estudo em diversos contextos de letramento, pois envolve aspectos sociais e culturais significativos. Além disso, a oralidade abrange uma variedade de gêneros textuais orais em diferentes contextos e níveis de formalidade e de informalidade, sendo fundamental para entender a complexidade da comunicação humana.

Na visão de Marcuschi (2007), o conceito de oralidade convive com a noção de letramento como práticas sociais, enquanto a fala e a escrita são duas modalidades de uso diferentes da mesma língua. Marcuschi (2007, p. 32) enfatiza que "quando tratamos da fala ou da escrita, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já quando falamos em oralidade e letramento, referimo-nos às práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades oral e escrita, na leitura e na escuta." O estudioso argumenta que a oralidade vai além da simples fala, abrangendo as práticas sociais de comunicação em diversas formas textuais orais.

Por outro lado, Bentes (2010) analisa a oralidade não apenas como um modo de fala, mas também como uma forma que influencia a escrita, especialmente em contextos de interlocução. A

estudiosa destaca as características linguísticas da oralidade e em como elas se manifestam em diferentes gêneros textuais.

Diante dos expostos, é importante destacar que fala e oralidade não são palavras sinônimas. A oralidade, mais abrangente que a fala, é um fenômeno comunicativo que integra não apenas a emissão de sons verbais, mas também elementos como gestos, entonações, expressões faciais e o contexto cultural e social. Ela transcende a fala ao conectar os indivíduos a práticas e dinâmicas sociais, ampliando a interação humana e valorizando os aspectos que enriquecem o processo comunicativo em diferentes situações e ambientes.

Na próxima seção, iremos debater o fenômeno da língua falada na prática educacional. Enfatizamos a relevância de considerar ambos os aspectos no ensino de línguas, promovendo uma integração entre a língua escrita e a língua falada para uma aprendizagem mais eficaz e completa.

1.1.1 Língua Falada Integrada na Prática Pedagógica

Ao enfatizar a interação e a expressão oral dos alunos em sala de aula, percebemos que a língua falada desempenha um papel essencial no aprendizado. Essa abordagem nos permite ir além das metodologias tradicionais, proporcionando uma visão mais ampla e dinâmica da língua. Assim, os alunos podem praticar e vivenciar a comunicação de forma autêntica.

Nesse contexto, Castilho (2021) aborda a integração entre a língua falada e a língua escrita com o objetivo de aprimorar o ensino de linguagem, posto que “a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita.” (Castilho, 2021, p. 16). Nesse sentido, destaca-se que essa característica dialógica não se limita apenas à comunicação oral, mas também se estende à modalidade escrita, reforçando a importância da interação em ambos os contextos para um aprendizado mais eficaz.

Diante disso, mesmo na escrita, há uma interação implícita entre interlocutores, na qual o texto é construído considerando a presença do outro e a necessidade de estabelecer um diálogo por meio da linguagem. Essa perspectiva enfatiza a importância da comunicação como um processo de troca de significados e de construção conjunta do sentido, tanto na fala quanto na escrita, demonstrando a natureza intrinsecamente interativa e relacional da linguagem humana.

Nessa direção, Bakhtin (1979) aborda o conceito de linguagem como sendo fundamentalmente dialógica, na qual a linguagem não é vista como algo estático ou monológico, mas sim como um fenômeno dinâmico e interativo, pois há uma constante interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Nesse viés, destaca-se a importância do diálogo

na construção de significados, evidenciando que é por meio das interações verbais que os sentidos são negociados, contestados e reconstruídos. Assim, a linguagem dialógica é aquela que reflete a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes na comunicação humana, sendo essencial para a compreensão da complexidade e da riqueza da linguagem.

Conforme visão de Castilho (2021) é importante incluir a linguagem falada nas práticas educacionais, valorizando o conhecimento linguístico que os alunos trazem de casa, especialmente nas interações cotidianas. O estudioso argumenta que a escola deve valorizar os hábitos culturais dos educandos, reconhecendo, sobretudo, a sua língua materna como ponto de partida para a aprendizagem, sem discriminar a fala. Nesse sentido, os professores devem considerar a linguagem das famílias e contextos informais, ensinando a variedade linguística adequada e combatendo o preconceito linguístico.

Dessa forma, a comunicação oral é valorizada e a gramática se torna uma ferramenta para reflexão e debate essencial para o aprendizado da língua e para a diversidade linguística. O ensino de línguas deve começar pela conversação, aproveitando o conhecimento linguístico dos alunos e explorando a variação presente na fala. Nos termos de Castilho:

A proposta se fixa na língua que adquirimos em família como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu próprio modo de falar, ser sensibilizado para aceitação da variedade que flui na boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação- esses são os ideais de formação linguística do cidadão numa sociedade democrática (Castilho, 2021, p. 21).

Nesse contexto, é destacada a importância da língua adquirida no ambiente familiar como base para nossa identidade linguística. Essa abordagem valoriza o modo de falar de cada indivíduo e encoraja a aceitação e compreensão da diversidade linguística na sociedade. É fundamental sensibilizar os cidadãos para reconhecer e respeitar as variedades linguísticas, assim saberá escolher a forma adequada de se expressar em diferentes contextos.

Adicionalmente, Castilho (2021) propõe uma abordagem dinâmica e interativa nas aulas de língua, com atividades que incentivem a descoberta e reflexão dos alunos. Essa metodologia busca promover um aprendizado significativo, encorajando os estudantes a se engajarem ativamente na construção do conhecimento linguístico, em vez de apenas absorver informações passivamente.

Na próxima seção, abordaremos a evolução da escrita na sociedade grafocêntrica que envolve o historiador francês Higounet (2003), conhecido por sua contribuição na catalogação e ordenação de estudos sobre a história da escrita. Em seu trabalho, ele estabelece um paralelo entre o passado e o presente, evidenciando como, diante das diversas situações interativas, os seres

humanos fazem uso da escrita de forma rotineira. Além disso, veremos o papel fundamental da escrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o letramento dos estudantes.

1.1.2 A Escrita na Linha do Tempo na Sociedade Grafocêntrica

A capacidade de ler e escrever é, sem dúvida, uma habilidade valiosa que amplia horizontes e enriquece a experiência humana. No entanto, é importante ressaltar que existem sociedades predominantemente orais, onde a transmissão de conhecimento, cultura e história ocorre por meio da oralidade, e não da escrita. Nessas comunidades, a oralidade desempenha um papel central, valorizando a memória, a interação e a vivência coletiva como formas de preservação e aprendizado.

Mesmo assim, o acesso à leitura e à escrita em sociedades grafocênicas pode transformar as vidas das pessoas, ao permitir a participação mais ativa em contextos que privilegiam a cultura escrita. Isso não significa que as sociedades orais sejam inferiores, mas sim que o letramento, quando apropriado ao contexto cultural, pode servir como uma ponte para ampliar as possibilidades de expressão e interação, promovendo a inclusão social e respeitando a riqueza das práticas culturais orais. Dessa forma, é possível valorizar tanto a oralidade quanto a escrita como modos complementares de engajamento humano e social.

Nessa perspectiva, numa comunidade grafocêntrica, o ato de ler e escrever não apenas amplia horizontes intelectuais, mas também fortalece a autoestima, a autonomia e a capacidade de participar ativamente na sociedade. Portanto, promover o acesso à alfabetização é essencial para o desenvolvimento individual, como também para a construção de uma comunidade mais justa, igualitária e solidária.

Antecedendo a abordagem sobre a linguagem escrita, vamos fazer uma viagem pelo tempo, constatando que a prática da escrita teve origem nas antigas civilizações e passou por um processo evolutivo que resultou no surgimento de diversos sistemas de escrita ao longo da história. Além de ser um instrumento de comunicação e uma forma permanente de expressão, a escrita possibilita o acesso ao vasto mundo das ideias, permitindo a articulação e expressão do pensamento de maneira que ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço.

Conforme Higounet (2003), a existência da escrita requer um conjunto de sinais que possua um significado estabelecido previamente por uma comunidade social e que seja utilizado por ela. Souza (2019), aborda a escrita à luz das ideias de Higounet (2003), oferecendo um comentário esclarecedor sobre essa afirmação. Ele destaca que a aquisição desse simbolismo pode ocorrer de maneiras diversas nas sociedades, e identifica, dentro das tentativas primitivas do nosso alfabeto,

as escritas sintéticas (como os petróglifos e algumas simbologias rituais), as escritas analíticas (que representam palavras sem a representação dos sons) e as escritas fonéticas (que notam os sons com uma representação silábica apropriada), características do nosso sistema alfabético.

Diante desse cenário sobre as particularidades da representação gráfica, Higounet (2003) explora o avanço da escrita ao longo do tempo, assim, temos hoje um sistema alfabético que valoriza os sons representados por letras escritas. Nesse sentido, o estudioso ressalta que a materialização da escrita demanda a presença de suportes e, sobretudo, o domínio dos sinais gráficos pelos sujeitos.

No contexto pedagógico, do ponto de vista do ensino, é relevante que a aquisição dessa linguagem escrita não se restrinja apenas à compreensão do código, mas que se desenvolva de modo a capacitar o indivíduo a se integrar socialmente de forma eficaz como um escriba habilidoso. Além disso, Higounet (2003) analisa a língua escrita como um fenômeno em evolução, refletindo transformações sociais, culturais e tecnológicas desde suas formas primitivas até a complexidade contemporânea. Ele destaca a relação entre língua escrita e oralidade, enfatizando que a escrita não é uma transcrição da fala, mas um sistema com características próprias. Outrossim, a obra ressalta as funções sociais da escrita, como a preservação do conhecimento e a construção de identidades culturais.

Por fim, Higounet (2003) observa que as normas da língua escrita mudam ao longo do tempo, evidenciando sua natureza dinâmica e em constante transformação. Assim sendo, a modalidade escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também como um elemento central na formação da sociedade e da cultura ao longo do tempo. Nesse contexto, a questão da escrita do português do Brasil envolve muitos aspectos, desde as variedades regionais e sociais. Esse conceito está alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular /BNCC 2017:

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (Brasil, 2017, p. 90)

Diante disso, a forma como o alfabeto neutraliza as variações na escrita é um ponto muito relevante a se considerar, como o alfabeto é um sistema padronizado de escrita, tende a uniformizar a escrita, ignorando variações linguísticas da fala, como gírias e expressões regionais.

Portanto, é importante considerar como essa padronização afeta nossa compreensão e valorização das diferentes formas de se expressar. Esse processo de construção dessas

competências, os indivíduos vão adquirindo por meio do processo contínuo do uso dessas habilidades. A seguir, discutiremos o tema da linguagem escrita, suas práticas e reflexões, buscando aprofundar a compreensão sobre seu impacto e relevância.

1.1.3 Linguagem Escrita: Práticas e Reflexões

Hoje em dia, a escrita permeia quase todos os aspectos do nosso cotidiano. Desde o trajeto para a escola, encontramos palavras em placas, outdoors, pichações, pontos de ônibus e estabelecimentos comerciais, que destacam suas promoções e ofertas. A escrita também se faz presente em serviços públicos que orientam a comunidade, em áreas de lazer como parques, e em todos os lugares por onde passamos. Assim, se manifesta em diferentes formas e contextos, abrangendo desde a comunicação funcional até a expressão artística, influenciando e refletindo a cultura e a sociedade em que vivemos.

Como destaca Kleiman (2008), em uma sociedade tecnológica e industrializada, a presença da escrita é ubíqua e amplamente disseminada no cotidiano. Com as práticas de linguagem nos ambientes digitais, novas formas de expressão linguística emergem, evidenciando que a escrita se encontra em variados espaços e suportes de comunicação. Essa onipresença ressalta a relevância da escrita e seu impacto nas interações sociais e culturais.

Kleiman (2008) ressalta a importância da escrita ao explorar temas como a relação entre oralidade e escrita, práticas de letramento na sociedade contemporânea e a influência da tecnologia sobre a escrita. Nesse sentido, a alfabetização e o ensino da escrita são fundamentais para a inclusão social e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nessa perspectiva, o ensino da língua escrita deve ser realizado de maneira a motivar os estudantes e ajudá-los a compreender seu uso em diferentes contextos. Essa abordagem não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também busca promover uma interação significativa com a linguagem escrita, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2010) sugerem que a escrita deve ser explorada constantemente no ambiente escolar, para que haja o desenvolvimento na produção textual, cuja realização demanda do autor a ativação de conhecimentos e a utilização de diversas estratégias. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade de promover de maneira contínua a ampliação dos conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências individuais. As estudiosas enfatizam que a atividade de escrever demanda do escritor o domínio da ortografia, gramática e vocabulário da

língua, adquiridos ao longo da vida por meio de inúmeras práticas comunicativas como sujeitos socialmente ativos, além de ser sistematizado na escola.

Diante das diversas pesquisas no âmbito social, observamos que a habilidade na escrita depende da prática social em que o sujeito está inserido ao utilizar a escrita, assim como reitera Kleiman (2008, p. 25):

Assim o desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois o modelo de letramento atribui universalmente a escrita, consequência da escolarização, pois foram apenas os sujeitos escolarizados que conheciam a escrita inglesa, os que demonstraram diferenças significativas sistemática quanto as formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico, dedutivo, memorização.

Nesse sentido, o modelo de letramento reconhece a escrita como uma consequência da escolarização, o que pode influenciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Segundo Kleiman (2008), os sujeitos que têm o domínio da escrita podem impactar as habilidades cognitivas, influenciando a forma como eles abordam e resolvem diferentes tarefas e desafios.

Esses desafios contemporâneos nos levam a refletir sobre a persistência, mesmo no século XXI, de uma abordagem da escrita que a reduz a um mero exercício formalista. Em vez de encarar a escrita como um processo complexo que reflete e constrói as experiências individuais no mundo, muitas vezes nos deparamos com uma visão puramente instrumental, focada em regras prescritivas sobre o que se deve ou não fazer ao escrever.

Essa abordagem limitada restringe a compreensão da escrita como ferramenta de expressão e comunicação e reduz o ato de escrever a um cumprimento mecânico de normas gramaticais. Assim, a aprendizagem é então simplificada e fragmentada em habilidades isoladas, negligenciando-se a riqueza ao ato de escrever.

Nesse contexto, a escrita é reconhecida enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento mais do que uma tecnologia, já que se tornou um bem social essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. A escrita seria o modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e sua constituição gráfica, trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar a fala.

[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior a escrita nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e fala primária. (Marcuschi, 2001, p. 17).

Nessa percepção, destaca-se a fala como uma característica central da experiência humana, enfatizando que a comunicação oral desempenha um papel fundamental na interação humana. Ao mesmo tempo, contrapõe-se em relação a ideia equivocada de que a escrita é secundária ou

derivada da fala. Por isso, busca equilibrar a valorização da oralidade com o reconhecimento da importância e autonomia da escrita como forma de comunicação e expressão humana.

Além disso, Marcuschi (2010) critica a distinção preconceituosa entre fala e escrita, que privilegia a escrita em detrimento da oralidade. Ele argumenta que ambas as formas de linguagem são igualmente importantes e não devem ser vistas como competidoras, pois cada uma tem suas finalidades específicas.

O estudioso reforça que a dicotomia que caracteriza a fala como informal e errônea, enquanto a escrita é vista como norma e correta, é equivocada. Tanto a fala quanto a escrita têm características únicas, mas não são opostas. Ambas possibilitam a construção de textos coesos e coerentes, raciocínios abstratos e variações estilísticas. Portanto, as relações entre fala e escrita devem ser compreendidas em um contexto mais amplo das práticas comunicativas, onde novos gêneros surgem naturalmente, pois:

Os eventos de letramento são atos comunicativos mediados por textos escritos. Assim, como os eventos orais são atos comunicativos mediados e transmitidos por textos falados. Esses atos se realizam como algum gênero textual que tem uma organização interna mais ou menos padronizada e funções específicas. Em geral, sabemos produzir esses gêneros no nosso dia a dia no caso da oralidade, mas para a escrita eles devem ser aprendidos (Marcuschi e Dionísio, 2007, p. 50).

Diante do excerto, a produção oral é geralmente natural no cotidiano, enquanto a escrita requer aprendizado formal para dominar as normas e convenções. Isso destaca a importância de ensinar os gêneros textuais em ambos os contextos para desenvolver plenamente as habilidades comunicativas dos alunos.

A seguir, exploraremos a relevância de desenvolver a oralidade em sala de aula, uma prática que transcende o simples ato de falar. É essencial estimular reflexões acerca dos múltiplos aspectos que envolvem a comunicação oral. Essa habilidade não se limita aos elementos linguísticos, abrangendo também fatores que impactam a fluidez e eficácia na expressão verbal. Ao explorar tais aspectos, é possível ampliar a percepção dos alunos sobre as potencialidades da argumentação oral, refletindo positivamente nas práticas de leitura e escrita.

1.1.4 Oralidade: Comunicação, Cultura e Interação

A oralidade é um aspecto fundamental na comunicação humana e, frequentemente nos questionamos sobre como ensinar os gêneros orais na educação básica. Muitos alunos têm pouca vivência em interações orais diversificadas, o que reforça a necessidade de integrar o ensino da oralidade de forma ampla e intencional no currículo escolar, indo além de abordagens pontuais ou

avaliações de conteúdo. Incorporar diferentes gêneros textuais que conectem fala e escrita proporciona uma visão mais integrada do desenvolvimento linguístico dos alunos.

Na prática pedagógica cotidiana, a oralidade é frequentemente subestimada ou mal compreendida, destacando a necessidade de uma análise mais atenta desse aspecto essencial no processo de ensino-aprendizagem. Integrar a oralidade com a escrita é fundamental, pois a linguagem se desenvolve inicialmente na fala antes de se manifestar na escrita. Hoje, reconhecemos que a oralidade é a base para compreender e utilizar a escrita. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14): “Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita.” (Marcuschi e Dionísio 2007, p. 14).

O excerto destaca a natureza multifacetada da linguagem, evidenciando que tanto a oralidade quanto a escrita são influenciadas por elementos semióticos que transcendem a palavra. Essa perspectiva sublinha a ideia de que a comunicação não é exclusivamente verbal, mas um processo complexo que integra diferentes sistemas de signos, como gestos, expressões faciais e recursos visuais. Essa interação entre linguagens verbal e não verbal é essencial para a construção de sentido e reflete a riqueza das práticas discursivas humanas em contextos diversos. Assim, ao reconhecer essa integração, o ensino da linguagem na escola deve considerar essas dimensões semióticas, promovendo práticas que estimulem a percepção dos alunos sobre as múltiplas formas de expressão e interpretação presentes em diferentes gêneros discursivos.

Marcuschi (2001) elenca a oralidade como um fenômeno comunicativo com regras e estruturas próprias, que não deve ser considerada inferior à escrita. Trata-se de uma prática rica e complexa, que deve ser analisada em seu contexto social e cultural, valorizando sua relevância na construção de sentido e na interação entre os falantes. Ele define a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.” (Marcuschi, 2001, p. 25).

Nesse cenário, a oralidade transcende a simples fala e abrange práticas sociais comunicativas, como conversas informais, debates e narrativas. Como fenômeno multifacetado, ela está profundamente enraizada nas interações culturais e sociais. Na sociedade grafocêntrica, a oralidade é muitas vezes subestimada em relação à escrita. Contudo, ao explorar sistematicamente os gêneros orais em sala de aula, os estudantes desenvolvem habilidades de comunicação eficazes e aprendem a integrar elementos da oralidade em seus textos escritos. Portanto, é essencial evitar visões que promovam a superioridade ou autonomia da escrita em detrimento da oralidade. A Base

Nacional Comum Curricular (2017) reforça a prática da oralidade, incentivando reflexões sobre diversos contextos e situações sociais de interação verbal.

Quadro 1- Eixo Oralidade da BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Fonte: Brasil, 2017, p. 77.

No contexto das competências específicas do ensino fundamental, a oralidade desempenha um papel fundamental na comunicação e interação social, possibilitando a expressão de ideias e o fortalecimento dos laços interpessoais. A BNCC considera as variações formais, estilísticas e linguísticas, além de reconhecer a multimodalidade e multissemiose presentes nas práticas comunicativas. Também, reforça a relevância de promover a fluência verbal e a análise crítica de textos orais, preparando os alunos para atuar de maneira eficaz em diferentes situações e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na sociedade.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2017, p. 87)

Nessa perspectiva, a BNCC fomenta ainda o conhecimento sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram. Dessa forma, os estudantes desenvolvem suas habilidades e competências através da interação social, que vai muito além do que a sala de aula. Kleiman (2008) enfatiza sobre as características da oralidade letrada que começam no lar, com as realizações das atividades do cotidiano. Além disso a BNCC enfatiza a relevância de estudar as tradições orais e seus gêneros, levando em conta a variação linguística que reflete as práticas sociais e culturais, além dos significados que essas narrativas geram nas diferentes comunidades.

Conforme Antunes (2003, p. 24) observa, “há uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”. Essa omissão pode ser atribuída à crença ingênua de que crianças e jovens já dominam a fala ao chegarem à escola. Por isso, reconhecer as possibilidades de textualização da fala para a escrita é fundamental para que os alunos se apropriem das particularidades de ambos os modos de expressão, enriquecendo sua comunicação e compreensão do mundo ao seu redor.

Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita (Marcuschi e Dionísio 2007, p. 8).

A inserção de atividades que promovam a oralidade deve ser cuidadosamente planejada e incorporada de maneira consistente no ambiente escolar, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas essenciais para a vida em sociedade.

Bentes (2010) destaca a importância da linguagem oral no ambiente escolar, reavaliando o papel das práticas dos gêneros orais dentro da escola para que o estudante obtenha competência comunicativa que precisa acontecer de forma paralela com o ensino da escrita, e de maneira interativa, abranger a língua verbal e não verbal. Todavia, ensinar a oralidade, não é apenas direcionar o aluno a uma leitura em voz alta ou simplesmente fazer uso da fala por meio de debates em sala de aula ou mesmo apresentar um seminário, literalmente memorizado, que muitas vezes com ausência da compreensão do contexto.

Nessa percepção, um trabalho sistemático e consciente com a oralidade pode ter um impacto significativo na integração e participação dos indivíduos em diferentes contextos sociais, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, sociais e interacionais. A compreensão e valorização da riqueza da linguagem oral não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para uma participação mais efetiva na sociedade e nas diversas esferas de interação social, independente do grau de escolarização.

É importante ressaltar que a percepção dos aspectos relativos a fala e ao campo da oralidade não depende, por exemplo, do grau de escolarização e/ou da classe social do sujeito. No entanto acreditamos que o papel da escola como agência de cosmopolita, plural e crítica de letramento, é o de incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral deles mesmos e de outros em diferentes contextos (Bentes, 2010 p, 137).

Conforme Bentes (2010) a ideia central é que a escola tem o papel fundamental de promover uma educação que não se resume a simples transmissão de conhecimentos formais, estimulando os alunos a compreenderem as características da linguagem oral, capacitando-os para uma participação mais ativa e crítica na sociedade. A ênfase está na construção de uma consciência

linguística mais apurada e na valorização da diversidade de formas de expressão oral, independentemente do contexto socioeconômico ou do nível educacional dos indivíduos.

Portanto, ao articular a oralidade no contexto educacional, valorizamos a expressão oral dos alunos, explorando gêneros discursivos diversos e contextualizando as atividades para refletirem a diversidade linguística e cultural. A integração de tecnologias e uma avaliação que considere aspectos verbais e não verbais tornam o ensino mais dinâmico e significativo. Além disso, práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e ofereçam *feedback* construtivo fortalecem as habilidades comunicativas.

Na próxima seção, exploramos o letramento enquanto práticas sociais, refletimos sobre as complexidades que ultrapassam o domínio técnico da leitura e da escrita, considerando as demandas da sociedade contemporânea.

1.1.5 Letramento, Além do Domínio da Leitura e da Escrita

O conceito de letramento ganhou relevância no Brasil a partir da década de 1980, ampliando a percepção sobre a escrita como prática social transformadora, essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. Inicialmente analisado em áreas como sociologia, antropologia e história, o letramento passou a evidenciar as mudanças discursivas e sociais de uma sociedade letrada, destacando seu papel no fortalecimento das identidades culturais e das interações sociais.

Kleiman (2008) define o letramento como um fenômeno social que vai além do ambiente escolar, construindo significados e promovendo reflexões críticas. Nesse sentido, Street (1993) ressalta a dimensão ideológica, que expõe as relações de poder e os interesses socioculturais presentes nas práticas de leitura e escrita. Oliveira (2014) reforça que o letramento reflete os contextos específicos de cada sociedade, moldado por aspectos políticos, econômicos e tecnológicos.

Embora o letramento esteja intimamente associado à escola, ele transcende esse espaço, ocorrendo em práticas sociais que permitem aos indivíduos desenvolver habilidades de leitura e escrita conforme suas necessidades. Tfouni (2017) amplia essa ideia, abordando o letramento como um processo dinâmico e adaptável às transformações sociais e culturais. Paulo Freire (1994) complementa ao enfatizar que a educação deve ser um ato de diálogo, voltado à realidade dos alunos.

Soares (1998) diferencia letramento e alfabetização, destacando que o primeiro envolve o uso social e contextual da escrita, enquanto a alfabetização diz respeito ao domínio técnico das habilidades de leitura e escrita. Contudo, ambos os processos são complementares e inseparáveis, como aponta Soares (2005), pois juntos proporcionam uma educação significativa e abrangente.

Portanto, o letramento representa uma competência essencial para a vida em sociedade, indo além da simples decodificação de textos e conectando a linguagem às práticas sociais, culturais e comunicativas. Dessa forma, ele promove a inclusão e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, preparando os indivíduos para as complexidades do mundo contemporâneo, pois muitos deles não são alfabetizados, mas são letrados, pois participam das práticas sociais.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 1998, p. 39-40)

Sendo assim, o conceito de alfabetismo refere-se às habilidades individuais de uso da escrita, enquanto o letramento abrange uma dimensão mais ampla, incluindo a capacidade de ler, escrever, interpretar e compreender textos em diferentes contextos sociais. O letramento escolar vai além da simples decodificação de palavras, englobando atividades que ampliam o vocabulário, o conhecimento e a fluência na leitura dos alunos. Segundo Soares (2005), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, pois ambos os processos ocorrem de forma simultânea e complementar.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento são inseparáveis. Como afirma Antunes (2003), o letramento surge quando a alfabetização não é mais suficiente para atender às demandas sociais e culturais. Contudo, a alfabetização é frequentemente tratada de maneira mecânica e funcional, focando no domínio de habilidades técnicas para cumprir metas escolares e elevar índices estatísticos. Essa visão valoriza a escolarização, mas pode negligenciar a abrangência das práticas sociais. Assim, alfabetização permanece fortemente vinculada à instrução formal e às práticas escolares, tornando difícil separar essas variáveis.

Nesse contexto, o letramento é uma competência ampla que envolve a habilidade de compreender e utilizar a linguagem em diferentes contextos e situações da vida cotidiana, como no ambiente escolar, no trabalho, na comunidade e em outras esferas sociais. Mais do que a simples decodificação de textos escritos, o letramento está diretamente relacionado à interação social e ao uso significativo da linguagem para atingir objetivos específicos.

Na próxima seção, aprofundamos a teoria do letramento autônomo e ideológico, baseando-nos na visão de Street (1984, 1993, 1995, 2014), que destaca sua influência na compreensão e produção de conhecimento. Analisaremos também os conceitos de Kleiman (2010) sobre o letramento e o projeto de letramento de Oliveira (2014), que integra essa prática no currículo escolar e promove um letramento crítico e reflexivo, incorporando a metacognição.

1.2 LETRAMENTOS, ABORDAGENS TEÓRICAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS: LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO A PARTIR DE STREET

Os letramentos, no plural, e Letramento com L maiúsculo, é essa a visão de Street (2014) sobre o letramento, devido a sua pluralidade de conceitos, que são marcados pelas relações de poder que configuram determinada sociedade e a noção de que, na maioria dos casos, opera-se nas pesquisas e políticas com uma noção autônoma de letramento, essa distinção entre o que Street (1984) denomina como letramento autônomo e letramento ideológico.

O conceito de letramento para Street (1995) é explicitado como um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita, em contextos informais e utilitários, por isso, considera esse processo como um conjunto de práticas, pois letramento distribui em graus de domínio que vão do patamar mínimo a um máximo. Essa pluralidade dos contextos sociais e culturais tem se refletido nas práticas sociais do letramento.

Na concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar o texto escrito para o bom desempenho nas avaliações em rede, nos concursos públicos e vestibulares, assim, indivíduos que leem e escrevem bem são aqueles que ficam nas primeiras colocações dos exames, representada pelas competências e as habilidades individuais de leitura e escrita, as quais são avaliadas por uma doutrina escolarizada.

Nesse contexto, destaca-se a visão centrada no indivíduo, aparentemente desvinculada de seu contexto social, enfatizando a lógica, racionalidade e objetividade do uso da linguagem. Dessa forma, Street (1984) reconhece que escrita foi tratada como algo superior e com valores intrínsecos, tornando-se fontes de preconceitos linguísticos.

Nesse modelo que representa a abordagem tradicional da escola, a oralidade e a escrita são consideradas práticas dicotômicas. De acordo com Street (2014), dentro desse modelo autônomo, existem práticas relacionadas à leitura e à escrita que não necessariamente estão inseridas em contextos sociais. Ele denomina esse enfoque de letramento como dominante, no qual o produto

está completo em si mesmo e é interpretado pela lógica do texto, independente das estratégias que caracterizam a oralidade e da influência da interação.

No contexto do letramento e do desenvolvimento cognitivo, a comparação entre grupos letrados e não letrados em relação às estratégias de resolução de problemas sugere que o acesso à escrita e a prática do letramento podem influenciar o desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso ocorre porque a escrita é uma forma de representação simbólica que exige a compreensão e manipulação de conceitos abstratos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas relacionadas ao pensamento abstrato. Da mesma forma Tfouni (2017) visualiza o modelo autônomo do letramento como aquisição dos poderes intrínsecos da escrita e isso possibilita a separação entre o sujeito e seus processos cognitivos e comunicacionais.

O teórico ainda assevera que “Por prática de letramentos vou me referir não só ao evento em si, mas à concepção do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento.” (Street, 2014, p. 147) Isso se refere à ideia de que o termo letramentos vai além do simples ato de ler e escrever, englobando também as concepções e práticas que as pessoas têm em relação à leitura e escrita, pois o conceito de letramento inclui a compreensão do processo de leitura e escrita que as pessoas mantêm enquanto estão envolvidas nesses eventos, isto é, o letramento é muito mais do que as habilidades básicas de ler e escrever, considerando também as práticas sociais, culturais e cognitivas relacionadas a essas habilidades.

Diante disso, Street (2014) sugere trazer o letramento para a agenda política, nesse contexto, a atenção se volta ao número crescente de analfabetos, sendo justificada pelo fato da dificuldade na leitura e na escrita da sociedade contemporânea. Nesse contexto, destaca-se como as estatísticas podem ser manipuladas para atingir objetivos políticos e de financiamento. A partir disso, é promovida uma campanha que alimenta a perspectiva de que a aquisição do letramento é crucial para ingressar no mercado de trabalho, alcançar mobilidade social e realizar-se pessoalmente.

Entretanto, o letramento em si mesmo não promove mobilidade social, avanço cognitivo ou progresso, pois “práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (Street, 2014, p. 41). Isso indica que as práticas de letramento são influenciadas pelo contexto político e ideológico, e que suas consequências variam de acordo com a situação em que são aplicadas, ou seja, indica que a forma como as pessoas usam a leitura e a escrita está ligada aos valores, crenças e estruturas de poder presentes na sociedade, e que essas práticas podem ter impactos diferentes dependendo do ambiente em que ocorrem.

Em contraposição a esse modelo, é proposto o modelo ideológico que reconhece a ligação do letramento com estruturas sociais e políticas mais amplas, destacando que as práticas de leitura e escrita são influenciadas por questões ideológicas, culturais e de poder. Ele enfatiza a importância de considerar o contexto social e político ao analisar o letramento, indo além das habilidades cognitivas para compreender as relações de poder e desigualdades na escrita.

Este modelo adota uma abordagem sociocultural do letramento, entendendo-o como um conjunto integrado de práticas sociais que englobam dimensões sociais, culturais e políticas. Ele enfatiza a natureza coletiva e contextual do letramento, contrastando com a visão autônoma que se limita às competências individuais. Além disso, reconhece a diversidade de letramentos presentes nos diferentes contextos da vida cotidiana.

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo ideológico de letramento, o qual reconhece a multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais e específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (Street 1993, p.466)

No modelo ideológico de Street (1984), o foco está nas práticas sociais de leitura e escrita, que são influenciadas por estruturas de poder e interações escolares. Ele valoriza a diversidade das práticas letradas, reconhecendo que todas estão imersas em significados culturais e alegações ideológicas sobre o que constitui letramento. Embora não negue os resultados dos estudos de letramento, busca compreendê-lo em termos de práticas sociais concretas.

Nesse sentido, Street (1995) aprofunda essa análise ao situar o letramento dentro do contexto de poder e ideologia, abordando-o como uma construção contínua, não como algo fixo. Nesse sentido, as práticas de letramento são vistas como meios para estudar identidades, permitindo entender como indivíduos ou grupos respondem a demandas da vida que envolvem a linguagem.

Um das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relação de poder (Street, 2014, p. 146).

Essa relação de poder abordada por Street (2014) destaca-se que o letramento ideológico não se limita aos aspectos técnicos do processo de escrita ou oralidade, pois revela que a compreensão do letramento vai além das habilidades técnicas, abrangendo questões ideológicas e de poder que influenciam tais processos. Deve-se também considerar os impactos sociais que a introdução da escrita terá em uma determinada cultura, pois não se trata apenas da aprendizagem

de técnicas, mas abrange mudanças diversas que podem fomentar impactos nos aspectos ideológicos e culturais.

Dessa maneira, a distinção entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, conforme proposto por Street (2014), nos permite compreender as múltiplas dimensões das práticas de leitura e escrita em suas relações com o poder, a cultura e a sociedade. Enquanto o modelo autônomo privilegia uma visão técnica e universalista do letramento, o modelo ideológico ressalta a necessidade de situar essas práticas em contextos socioculturais específicos, reconhecendo a influência de ideologias e relações de poder.

Essa perspectiva enfatiza que o letramento não pode ser reduzido a habilidades individuais ou a ferramentas neutras, mas deve ser entendido como um fenômeno social complexo, capaz de transformar identidades e estruturas sociais. Assim, discutir o letramento sob a luz de suas múltiplas práticas e significados contribui para uma visão mais crítica e ampla.

Na próxima seção, discutiremos a relevância dos projetos de letramento que envolvem práticas reais de uso social da língua, baseados nas ideias de Kleiman (2009), de utilizar textos que façam parte da realidade dos estudantes. Isso é fundamental para engajar os alunos em eventos de letramento que reflitam situações autênticas de uso da linguagem na sociedade, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

1.2.1 Projeto de Letramento: (RE)significação da Aprendizagem da Leitura e Escrita

Os estudos e avanços nas concepções sobre letramento têm se intensificado na tentativa de superar as limitações impostas pelas metodologias tradicionais de alfabetização, contribuindo significativamente para a compreensão da língua como um uso social. Nesse contexto, a implementação de um projeto de letramento torna-se essencial para esclarecer e explorar as diversas possibilidades de trabalho com leitura e escrita na escola.

De acordo com Kleiman (2008), a implementação de um projeto de letramento deve começar pela percepção dos docentes sobre as necessidades dos estudantes: "Ouvir o aluno significa valorizar o saber da cultura, significa envolvê-lo no processo educativo" (Oliveira, 2014, p. 35). Portanto, ouvir e envolver os alunos no processo educativo é essencial para o sucesso de um projeto de letramento, pois fortalece a relação entre professores e alunos e enriquece a experiência de aprendizado, tornando-a mais significativa e transformadora.

Ao iniciar um PL é crucial que os professores considerem as necessidades e contextos dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado que reconheça e valorize os conhecimentos

culturais e as experiências de vida dos estudantes. Esse enfoque garante que o processo educativo seja mais inclusivo, relevante e eficaz, levando em conta a diversidade cultural e as especificidades de cada aluno.

Kleiman (2008) também enfatiza que PL busca promover um processo de (re)significação da aprendizagem da leitura e escrita, de modo que faça sentido para os alunos, tanto no ambiente escolar quanto em suas vivências fora da escola.

[...] cada ação do projeto de letramento é motivada e tem por finalidade a realização da própria atividade social: discutir, entrevistar, realizar uma enquête, debater, escrever um artigo, para ser publicado em um jornal. O conjunto de atividades não visa simplesmente a objetivos escolares: notas, avaliações, certificados. Nesse caso, a produção de um texto – oral ou escrito – não é um produto que valha por si só, isoladamente, como ocorre em situações em que o objetivo da aula é o ensino de determinado gênero, nas quais se parte da premissa de que o aluno partilha desse objetivo, por exemplo, mas é inserido em um contexto no qual seu sentido, significado e valor fazem parte de um todo muito maior. Esse todo dá autenticidade à prática escolar, porque parte da ação social. (KLEIMAN, 2006b, apud KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p. 80-81).

A abordagem dos PL no ensino de Língua Portuguesa destaca não apenas o conteúdo, mas as práticas sociais que envolvem textos significativos para os alunos. Esses projetos, fundamentados nos interesses dos estudantes, integram textos do cotidiano social. Conforme Kleiman (2008), os PL emergem de concepções que buscam explorar diversas maneiras de trabalhar leitura e escrita na escola.

Esses projetos são vistos como práticas sociais, nos quais a escrita é usada para atingir objetivos além da simples aprendizagem formal, proporcionando um ciclo contínuo: escreve-se para aprender a escrever e lê-se para aprender a ler. Dessa forma, ler e escrever tornam-se ferramentas essenciais para compreender e aprender o que é relevante para o desenvolvimento e a execução dos PL, tornando o processo educativo mais significativo e contextualizado, já que parte do interesse do próprio aluno.

[...] planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. (Kleiman, 2007, p. 238).

Diante do excerto fica evidente a importância do trabalho coletivo, envolvendo tanto alunos quanto professores, onde cada participante contribui de acordo com suas capacidades. Isso vislumbra um aprendizado mais inclusivo e o letramento de forma mais significativa e engajadora. Assim sendo, tornaremos o aprendizado da escrita e da leitura algo útil, autêntico e colaborativo, conectado com o mundo real dos alunos.

Oliveira (2010) complementa a visão de Kleiman (2008) ao afirmar que o projeto de letramento-PL é uma estratégia político-educativa, associada a uma visão de cultura escolar que busca promover a mobilização social, em que a leitura e a escrita são direcionadas para atender às práticas sociais, tanto dentro quanto fora da escola.

Nesse sentido, os PL destacam a importância da leitura e da escrita serem trabalhadas como ferramentas que garantam a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos esses, indispensáveis ao exercício da cidadania. Esse tipo de projeto tem como maior objetivo, promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de aproximação desses saberes e inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade para seu benefício.

O modelo do PL é apresentado como um ciclo dinâmico, que evidencia múltiplos aspectos interligados e cruciais para a concepção e implementação desses projetos educacionais. Essa abordagem cíclica reflete a complexidade das práticas de letramento, considerando as etapas de planejamento e execução, bem como a importância da avaliação e recontextualização. Fundamentado na obra de Kleiman (2000, p. 238) e ampliado por Oliveira (2010, p. 238), o modelo promove uma visão integrada e flexível, permitindo adaptações às demandas específicas de diferentes contextos educacionais. Ele destaca ainda a necessidade de articulação entre teoria e prática, reforçando a relevância de práticas reflexivas e colaborativas no desenvolvimento dos projetos.

Figura 1- Projetos de Letramento



Fonte: Oliveira (2010, p. 238).

A imagem ilustra a natureza integrada PL, demonstrando a importância da contextualização social, da resolução de problemas, da colaboração, e do uso diversificado de gêneros textuais.

Quadro 2- O projeto de letramento integrado a uma ação coletiva e social.

PROJETOS DE LETRAMENTO	
Prática Social 	Os projetos de letramento devem estar inseridos em contextos sociais reais e significativos para os alunos. 
Resolução de Problemas 	Os projetos devem apresentar desafios e problemas que os alunos possam resolver utilizando suas habilidades de letramento. 
Currículo Dinâmico 	O currículo precisa ser flexível e adaptado às necessidades e interesses dos alunos, permitindo a exploração de diferentes temas e abordagens. 
Agentes de Letramento 	A participação de diversos agentes (professores, comunidade, etc.) enriquece o processo de aprendizagem e amplia as oportunidades de letramento. 
Aprendizagem Situada e Horizontal 	O aprendizado deve ocorrer em contextos reais e colaborativos, promovendo a interação e o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes. 
Abordagem Colaborativa 	A aprendizagem é mais eficaz em um ambiente de colaboração, onde os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns. 
Comunidade de Aprendizagem 	Os projetos devem criar uma comunidade de aprendizagem onde alunos e professores compartilham responsabilidade pelo processo de aprendizagem. 
Ensino com os Gêneros 	A aprendizagem é facilitada pelo uso de diferentes gêneros textuais, que permitem explorar diversos aspectos da linguagem e da comunicação. 

Fonte: Elaborado pela autora 2025

Observamos que, embora o PL tenha finalidade principal evidente, sempre abre espaço para a flexibilidade das atividades de acordo com a necessidade dos educandos, e visa a um processo de ressignificação da aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Sobremaneira, permite ao aluno aprender para atingir um objetivo que ultrapasse a obtenção de notas para a aprovação ao término do ano letivo. Portanto, o PL será a porta de entrada para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes no que se refere as suas habilidades leitora e escritora.

A seguir, abordaremos o conceito de metacognição, que ainda é amplamente discutido nos dias de hoje. Essa teoria envolve a habilidade de analisar e refletir sobre os próprios processos de pensamento, além de compreender e gerenciar as estratégias de aprendizagem utilizadas.

1.2.2 Metacognição: Reflexões e Estratégias para Potencializar a Aprendizagem

A metacognição se torna pertinente em PL, pois envolve a consciência e o controle dos próprios processos de aprendizagem. Essa abordagem promove a autonomia dos alunos, uma vez que, ao desenvolver habilidades metacognitivas, os estudantes conseguem avaliar seu conhecimento e identificar áreas que necessitam de mais atenção. Além disso, eles podem aplicar estratégias eficazes para leitura e escrita.

Segundo Flavell (1976), a metacognição também envolve o monitoramento ativo, regulando-os e orquestrando-os para alcançar um determinado objetivo. O autor destaca dois componentes centrais desse conceito: os conhecimentos metacognitivos e as experiências metacognitivas: “Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e à consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem, usualmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto.” (Flavell, 1976, p.232).

Nesse contexto, Flavell (1976) destaca a essência da metacognição, que é a capacidade do indivíduo de monitorar, regular e direcionar seus processos cognitivos com um propósito concreto. Esse conceito desempenha um papel crucial no aprendizado, pois envolve o ato de adquirir conhecimento, e também a consciência e o controle sobre como esse conhecimento é assimilado, processado e aplicado.

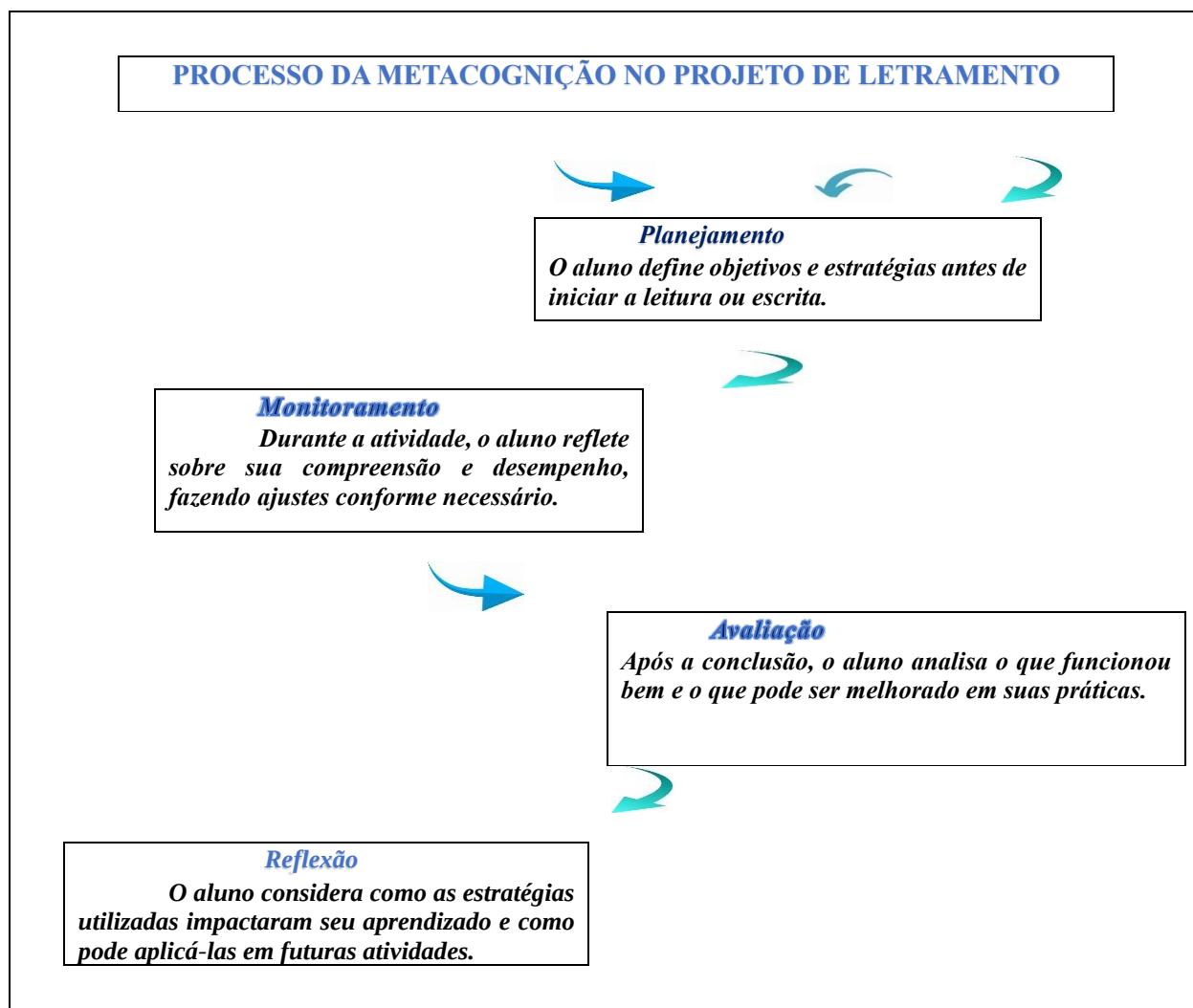
Essa perspectiva é especialmente relevante no PL, onde o desenvolvimento da metacognição permite que os alunos se tornem aprendizes mais autônomos e estratégicos. Ao monitorar suas próprias estratégias de compreensão e ao ajustá-las quando necessário, os estudantes podem identificar dificuldades, reorganizar métodos de estudo e aprimorar o desempenho em função de metas específicas. Essa autorregulação e capacidade de adaptação são fundamentais não apenas no âmbito acadêmico, mas também em situações práticas e profissionais, contribuindo para um aprendizado contínuo ao longo da vida.

Quando o indivíduo possui consciência plena de suas especialidades, eficácias e limitações, ele é capaz de definir com clareza as estratégias mais adequadas para a realização de tarefas específicas. Este nível elevado de consciência metacognitiva facilita a aprendizagem e o desempenho acadêmico e contribui para uma abordagem mais eficaz para enfrentar desafios e alcançar metas.

Nesse contexto, o aluno atribui estratégias a fim de solucionar problemas, buscando identificar como aprimorá-los. Esse processo proporciona uma mudança de comportamento no sujeito, uma vez que as estratégias metacognitivas avaliam o sucesso de estratégias anteriores.

Além disso, comunicação oral e escrita, assim como a resolução de problemas, desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem.

Quadro 3: Atuação da metacognição no projeto de letramento.



Fonte: Elaborado pela autora 2025

Diante do que foi exposto, reconhecemos que o processo de metacognição contribui significativamente para a vivência do projeto de letramento, pois requer sensibilidade para aspectos como cooperação, troca entre os participantes e a consciência de que conflitos podem surgir. Nesse contexto, a metacognição vai além da simples assimilação de conhecimento; ela abrange a aquisição de competências, o desenvolvimento de habilidades de planejamento e comunicação, além da capacidade de lidar com informações de maneira sistêmica e estruturada. Assim, a metacognição se torna um componente essencial para a construção de um letramento mais consciente e eficaz.

Na próxima seção, exploramos conceitos de gêneros textuais segundo as perspectivas de alguns estudiosos, bem como a sua importância dos gêneros textuais para nossa pesquisa,

observando a multiplicidade de gêneros e textos que circulam em diversas áreas do nosso cotidiano.

Oliveira (2010) aponta que o interesse dos professores pelos termos gênero e letramento aumentou em função do impacto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998) nos livros didáticos, que passaram a apresentar os gêneros textuais sob uma perspectiva de letramento como prática social. Contudo, muitos docentes abordam esses conceitos de maneira intuitiva, misturando práticas tradicionais com discursos inovadores, o que pode levar a leituras equivocadas. Além disso, persiste uma confusão entre gêneros textuais e tipologia textual.

A partir dessas reflexões, reconhecemos, sobretudo, a diversidade de gêneros textuais como um caminho para ampliar o letramento, à luz das contribuições de estudiosos como Bezerra (2022) e Bazerman (2020).

1.3 DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA JORNADA PARA AMPLIAR O LETRAMENTO

Os gêneros textuais e o processo de letramento estão intimamente relacionados, pois os gêneros textuais são as diferentes formas de linguagem que utilizamos para nos comunicar, como cartas, notícias, receitas, e-mails, entre outros. Eles refletem as práticas sociais e culturais de uma comunidade, sendo moldados pelos contextos em que são produzidos e recebidos.

O processo de letramento, por sua vez, diz respeito à aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, não apenas como um conjunto de técnicas, mas como práticas sociais inseridas em contextos específicos. Nesse sentido, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental no processo de letramento, pois permitem que os indivíduos se familiarizem com as diferentes formas de linguagem presentes na sociedade e compreendam como utilizá-las adequadamente em diferentes situações.

Letramentos e gêneros são termos complexos, assim como a própria linguagem. Bezerra (2022) considera o gênero textual como um conceito complexo, isso sugere que os gêneros não são apenas categorias fixas, já que abrangem formas dinâmicas de comunicação que se adaptam a diferentes contextos sociais e culturais. Essa complexidade se deve à intersecção de fatores como a intenção do autor, as características do público e as circunstâncias em que a comunicação ocorre.

E isso nos remete a Oliveira (2010), quando afirma que o mundo é textualizado, a escrita está presente em toda parte e o letramento é mediado por textos. As práticas discursivas e os eventos de letramento, dentro do contexto dos grupos socioeconômicos, promovem avanços na

integração da escrita, que poderiam ser considerados básicos, uma vez que as práticas de letramento se transformam de acordo com o contexto.

Os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis ancorados em tipos textuais, e surgem principalmente devido à dinâmica das interações sociais. Ao longo de nossas vidas, nos deparamos com uma variedade de tipos de leitura e nos envolvemos em diversas situações comunicacionais por meio da linguagem, que é essencial para a relação entre signos e instrumentos, conceito esse que pertence a Bakhtin (1992, p. 262), que também afirma: “Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nesse sentido, os gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, em seus usos culturais mais autênticos, circulam para além do ambiente escolar. Eles se distribuem de maneira contínua nas duas modalidades, desde os mais informais até os mais formais, e em todos os contextos e situações da vida cotidiana.

No que diz respeito aos estudos de gêneros, baseamo-nos na visão de Bezerra (2022), que defende que gênero é uma categoria específica da linguagem, não se limitando a ser um mero aspecto do texto ou do discurso, já que o gênero está relacionado ao funcionamento da linguagem nos níveis sociocognitivo e discursivo, sendo perceptível na materialidade textual. Assim, essa materialização se dá no contexto do texto e não no próprio gênero.

Além disso, Bezerra (2022) destaca que não existem gêneros puros, pois todo texto está associado a um ou mais gêneros. Isso significa que, em uma mesma situação enunciativa, um texto pode envolver vários gêneros, tornando-se híbrido. Assim, em vez de afirmar que os gêneros textuais são textos, é mais apropriado enfatizar que o texto, construído em cada interação, remete às convenções de um ou mais gêneros. Na maioria das vezes, ele é identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica. Em outras palavras, o texto é guiado pelas convenções do gênero, conforme o acordo social relevante para aquela circunstância.

Gêneros como fenômenos sociológicos, interacionais, históricos e culturais da linguagem, caracterizados por uma relação indissolúvel com o texto em suas variadas tipologias e com o discurso em diferentes domínios discursivos. Como tais, os gêneros se manifestam nas modalidades oral e escrita da linguagem verbal, através de diferentes mídias e em interação com distintos recursos semióticos, dando formas a complexos artefatos multimodais. Nesses artefatos, a linguagem verbal pode ter alguma proeminência ou pode interagir com ou até mesmo dar lugar a outras semioses, outras formas de construir sentido. (Bezerra, 2022, p. 40)

Nesse contexto, os gêneros do discurso, sejam orais ou escritos, são heterogêneos e apresentam naturezas e características distintas, devido às diferentes esferas da comunicação verbal. Em outras palavras, cada esfera comporta uma ampla variedade de tipos de enunciados com características próprias e específicas. Essa diversidade reflete a complexidade da linguagem

e a necessidade de compreender e dominar diferentes formas de expressão verbal em contextos variados, tanto na oralidade quanto na escrita.

Por sua vez, Marcuschi (2010) assevera que o gênero está diretamente relacionado com as características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais e formais que envolvem composição. O estudioso menciona os estudos de Bakhtin (1997) quando afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (Marcuschi, 2008, p.22-23). Isso indica que a comunicação verbal e textual está intrinsecamente ligada, pois a fala e a escrita estão sempre associadas a algum tipo de linguagem específica que molda e influencia a comunicação.

Vamos incluir Bazerman (2020) nessa discussão que valoriza as características estruturais e funcionais dos gêneros, em consonância com Marcuschi (2008). Para ele, os gêneros não são apenas formas fixas, mas práticas dinâmicas que se adaptam às necessidades comunicativas das pessoas em diferentes situações.

Nessa perspectiva, a definição de gêneros vai além de um conjunto de traços textuais, já que ignoraria o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e as mudanças no modo de compreender o gênero ao longo do tempo.

Mediante essas afirmativas, os gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Assim como conceitua Bazerman (2020, p. 31) “que gêneros emergem nos processos sociais, à medida que tipificam muitas coisas além da forma textual, pois são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais.” Isso esclarece que os gêneros não se limitam apenas à forma textual, mas também são parte integrante do modo como os seres humanos moldam e dão forma às atividades sociais.

Observamos que Bazerman (2020) ressalta a importância de reconhecer a dinâmica entre gêneros orais e escritos em diferentes contextos e como essa dinâmica pode variar dependendo do ambiente. Além disso, os gêneros orais podem dominar, enquanto em contextos mais formais, como no mundo profissional e educacional, todavia, os gêneros escritos ganham maior importância.

Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. (Bazerman, 2020, p. 51)

Nesse sentido, a análise dos gêneros favorece a compreensão como a linguagem é usada para criar significados, exercendo poder de influenciar ações no mundo social, visto que aborda a linguagem como uma prática social, e as práticas sociais são feitas de gêneros de discurso, que envolvem as maneiras de ser e fazer no mundo.

Diante das questões levantadas sobre os gêneros, reconhecemos a necessidade de renovação para que sejam vivenciados no currículo escolar. Bazerman (2006, p. 23) argumenta que “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para ação social. São ambientes para aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído.” Dessa forma, é fundamental abordarmos os gêneros de forma que envolvam as práticas sociais, garantindo que o ensino vá além da teoria e se conecte com a realidade e as vivências dos alunos.

Em resumo, os gêneros textuais são formas de expressão que atendem a necessidades comunicativas específicas, e o trabalho com eles proporciona uma valiosa oportunidade de lidar com a linguagem em seus variados usos autênticos no cotidiano Marcuschi (2005). É fundamental que a prática de produção textual esteja fundamentada no discurso e seja abordada a partir da perspectiva ampla dos gêneros discursivos. Dessa forma, os estudantes devem compreender a razão pela qual estão escrevendo, para quem se destinam seus textos e em qual contexto serão apresentados, uma vez que a comunicação se estabelece por meio de textos que são construídos socialmente e possuem propósitos específicos e características próprias.

A seguir, abordaremos o gênero discursivo Causo, narrativas orais que abordam situações engraçadas, curiosas, assustadoras ou surpreendentes. Contadas de maneira informal e descontraída, essas histórias têm como objetivo entreter e transmitir lições de vida de forma leve. Geralmente baseados em eventos reais, geralmente, os Causos são narrados de maneira exagerada e pitoresca, buscando provocar humor e encantamento.

1.3.1 Gênero Discursivo Causo: Narrativas Orais e suas Raízes Culturais

O Brasil é um país repleto de riquezas culturais e uma expressão peculiar desse patrimônio é o gênero textual conhecido como Causo. Esse gênero sempre fez parte das conversas descontraídas entre amigos, trazendo consigo uma rica tradição oral que permeia as histórias contadas de geração em geração. A contação de histórias é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades de expressão oral e competência narrativa.

Batista (2007) ressalta a importância da tradição oral e da transmissão de conhecimento e experiências por meio das histórias contadas, enriquecendo a cultura e a identidade de uma

comunidade, pois destaca a valorização da narrativa oral como uma forma legítima de compartilhar vivências e saberes, mesmo que possa conter elementos que desafiam a distinção entre realidade e ficção, então conceitua o Causo de maneira simples:

O causo é uma narrativa oral, não ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença de elementos ficcionista, ele se assume como tal, apresentando-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. (Batista, 2007, p. 102).

Nessa perspectiva, o Causo é uma forma de narrativa oral que se caracteriza por ser não ficcional, ou seja, baseada em fatos reais vivenciados ou testemunhados pelo narrador, mesmo que para quem ouve possa parecer conter elementos fictícios. Assim, o contador de Causos assume que é verídico, apresentando-o como uma sequência de eventos reais. Batista (2007) ressalta também que essas histórias podem ter sido ouvidas e transmitidas por outras pessoas anteriormente, fazendo parte de um repertório cultural e tradicional que é compartilhado ao longo do tempo.

Além disso, Batista (2007) assevera que no Causo, a predomina-se o emprego do pretérito perfeito e imperfeito, justificado pelo fato de o contador narrar ações já ocorridas. Quanto aos mecanismos enunciativos, destacam-se as vozes do próprio contador, assumindo a responsabilidade do que é enunciado, e a voz dos personagens, realizada por meio do emprego do discurso direto. A estudiosa ressalta a coesão verbal realizada pelo emprego dos tempos verbais, que asseguram a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos.

Os Causos representam uma forma maravilhosa e inovadora de abordar temas conhecidos, incluindo comédia, brincadeira e elementos sobrenaturais para despertar o humor do telespectador. Os personagens são geralmente pessoas conhecidas do autor, testemunhas dos acontecimentos, ou até mesmo animais e seres sobrenaturais, adicionando elementos cômicos ou trágicos à história.

A linguagem utilizada é intencionalmente original ou típica, o que contribui para a diversidade de entonações e variações nas marcas de ironia ou crítica, além de situações de comicidade e transgressões. O contador de Causos emprega uma linguagem coloquial e expressiva, cheia de expressões regionais que enriquecem a narrativa.

Embora não haja uma classificação fixa para os tipos de Causos, é possível reconhecer algumas variações comuns. Essas diferenças se manifestam nas temáticas abordadas e nos estilos narrativos, refletindo a riqueza e a variedade desse gênero. Por exemplo, os Causos engraçados têm como foco principal provocar risos e divertir o público, geralmente envolvendo situações cômicas e personagens caricatos. Já os Causos assustadores exploram elementos de suspense,

medo e o sobrenatural, podendo incluir histórias de fantasmas, lendas rurais e urbanas ou eventos inexplicáveis.

Além disso, Batista (2007) destaca que existem os Causos curiosos, que narram eventos incomuns, surpreendentes ou inusitados, sejam eles reais ou fictícios, despertando a curiosidade do ouvinte. Por fim, temos os Causos regionais, que fazem parte da tradição cultural de uma determinada área. Esses relatos refletem características e costumes locais, transmitindo valores e identidade cultural da região.

Quadro 4: Gênero Discursivo Causo à luz de Nantes 2014:

GÊNERO DISCURSIVO CAUSO	
INFORMAÇÕES OUVIDAS	Histórias que ouvimos ao longo da vida. É a informação que vem de relatos, conversas, testemunhos de outras pessoas.
INFORMAÇÕES VIVIDAS	Experiências pessoais, perspectiva individual sobre os fatos. São informações processadas através da vivência direta.
INFORMAÇÕES LIDAS	Conhecimento adquirido por meio da leitura e apropriação do saber de outros autores, textos e documentos. É a apropriação proveniente de fontes escritas.
INFORMAÇÕES CULTURAIS	Soma das crenças, vivências e conhecimentos prévios, moldados pelo contexto sociocultural. Esta categoria engloba a bagagem cultural que influencia a maneira como interpretamos as informações.

Fonte: Elaborada pela autora 2025

Nessa perspectiva, os Causos são narrativas que podem ser transmitidas oralmente, lidas ou vivenciadas, enraizadas na cultura de uma comunidade e integradas às suas memórias coletivas. Essas histórias misturam elementos reais e imaginários, refletindo a tradição e a história do grupo social. Elas preservam e transmitem conhecimentos, valores, crenças e costumes, contribuindo para a construção da identidade coletiva e para a herança cultural ao longo do tempo.

Adicionalmente, os Causos são essenciais para a preservação da tradição oral e o fortalecimento dos laços comunitários, evidenciando a riqueza das expressões culturais em diferentes contextos socioculturais. Este gênero tem potencial de cativar o público devido à sua narrativa simples e concisa, que se conecta ao contexto social e ao sobrenatural, tornando-o interessante no ambiente escolar.

As histórias dos Causos são ambientadas em áreas rurais ou cidades do interior, contadas frequentemente por lavradores com pouca escolaridade. Embora incluam elementos sobrenaturais, são narradas como eventos verdadeiros, vividos ou testemunhados pelo narrador ou por pessoas próximas. Esses relatos refletem os valores culturais do mundo interiorano e abordam temas que vão da zona rural às grandes cidades.

A criação dos Causos conta com a atuação do narrador como personagem ou testemunha, utilizando uma linguagem coloquial e caipira que remete às tradições e costumes das comunidades. Assim, a variação linguística está sempre presente, com o narrador empregando a linguagem popular, integrando sotaques e variantes regionais, evidenciando as características linguísticas da localidade. Esse gênero se torna, assim, uma expressão de identidade cultural, fortalecendo o sentimento de pertencimento dentro da comunidade

Além disso, os Causos são narrativas que desafiam a lógica e cativam o público com sua magia. O papel do contador é essencial, pois ele utiliza técnicas como controle da entonação e dicção para manter o suspense e a progressão dos fatos. O contador inicia frequentemente a narrativa de maneira a incitar a crença na veracidade do fato, o que sustenta a narrativa, seja para provocar humor ou medo. Contudo, a veracidade das histórias não precisa ser comprovada; tudo depende da habilidade do contador em torná-las plausíveis durante a narração.

De acordo com Delmanto e Carvalho (2012), os Causos podem ser analisados em três aspectos principais: a intenção do gênero, a organização do enredo e a linguagem predominante. Esses elementos definem as características do gênero discursivo Causo, mostrando como a intenção principal, a estrutura da história e a linguagem utilizada se combinam para criar um gênero narrativo oral específico e reconhecível.

Quadro 5- Intenção e organização do Causo, inspirado em Delmanto e Carvalho (2012)

GÊNERO DISCURSIVO CAUSO	
INTENÇÃO PRINCIPAL	O objetivo central do Causo é entreter o público, seja através do humor, do suspense ou do medo. A narrativa visa criar uma experiência agradável e envolvente para o ouvinte.
ORGANIZAÇÃO	O Causo é uma narrativa oral curta, semelhante a um conto ou piada, frequentemente com um final surpreendente. O contador usa recursos para tornar a história convincente, seguindo uma ordem cronológica e incluindo discurso direto, com citações de personagens que enriquecem a narrativa.
LINGUAGEM	A linguagem empregada no Causo tende a ser informal e coloquial. A presença de regionalismos (expressões e palavras típicas de uma determinada região) contribui para a autenticidade e o sabor local da narrativa, reforçando a ideia de oralidade e proximidade com o público.

Fonte: Elaborada pela autora 2025

No âmbito da tipologia dos Causos, Oliveira (2006) apresenta em quatro tipos principais, inter-relacionados: Lúdico, Crítico, Revide e Aterrorizante. Cada tipo é definido por características específicas, que podem, no entanto, se relacionar e transitar entre as categorias. Por exemplo, um Causo lúdico pode conter elementos críticos, ou um Causo de revide pode gerar

medo (aterrorizante). A tipologia não é excludente, podendo um mesmo Causo apresentar características de mais de uma categoria, pois a interconexão entre os tipos mostra a heterogeneidade, a complexidade e a riqueza de narrativas presentes nos Causos.

Quadro 6: Características do Gênero Causo inspirado em Oliveira (2006)

TIPOS DE CAUSOS	
LÚDICO →	Os Causos lúdicos se concentram no humor e na quebra de normas sociais, gerando divertimento e descontração. Desperta o riso que só o ser humano é capaz disso. ↻
CRÍTICO →	Apresenta ironia e repetição. Esses Causos utilizam a ironia para criticar situações, pessoas ou comportamentos, muitas vezes recorrendo à repetição de elementos para reforçar a crítica. ↻
REVIDE →	Envolve vingança e enfrentamento. Os Causos de revide narram situações de conflito, onde a narrativa se concentra na resposta, muitas vezes vingativa, a uma injustiça ou ofensa sofrida. ↻
ATERORIZANTE →	Associado ao medo e à transformação. Esses Causos criam suspense e medo, frequentemente culminando em uma transformação, seja da situação narrada, ou dos personagens envolvidos. ↻

Fonte: Elaborado pela autora 2025

Na próxima seção, discutiremos a importância de vivenciar o gênero discursivo Causo nas plataformas digitais. Essa abordagem oferece uma oportunidade de preservar e divulgar essas narrativas tradicionais, além de democratizar o acesso a elas, permitindo que alcancem um público global. Isso possibilita que as histórias sejam compartilhadas além das fronteiras físicas das comunidades de origem, enriquecendo o repertório cultural de um público mais amplo. Conforme Arena (2024), o ambiente digital se abre para a multiplicidade, proporcionando um espaço fértil para a troca de experiências e a valorização da diversidade cultural.

1.3.2 O Gênero Causo nas Plataformas Digitais: Narrativas que Conectam e Resgatam Tradições na Era Virtual

Conforme abordamos em nossa pesquisa, os Causos são histórias essenciais para reviver a memória coletiva, preservando tradições que podem sofrer acréscimos ou modificações ao longo do tempo. Nesse contexto, esse gênero textual pode ser adaptado e compartilhado nas plataformas digitais, mantendo viva a tradição oral enquanto se conecta com novas audiências. Transmitidas de geração para geração, essas narrativas recebem novas versões que valorizam e conectam a

cultura do povo, refletindo os acontecimentos históricos da comunidade. Os Causos podem se basear em experiências reais, mas também podem incluir elementos inventados ou transformados pelos narradores.

A relevância de vivenciar o gênero discursivo Causo nas plataformas digitais reside na oportunidade de preservar, divulgar e democratizar o acesso a essas narrativas tradicionais, enriquecendo o repertório cultural de um público mais amplo. Ao utilizar as plataformas digitais, é possível o alcance global, possibilitando que essas histórias sejam compartilhadas além das fronteiras físicas das comunidades de origem.

Além disso, as plataformas digitais proporcionam recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, que enriquecem a apresentação dos Causos, tornando a experiência mais imersiva para o público. Trabalhar esse gênero nessas plataformas valoriza e difunde a cultura popular e preserva e renova essas narrativas tradicionais em um contexto contemporâneo. Compartilhar os Causos online permite alcançar um público mais amplo, especialmente as gerações mais jovens, e conecta contadores de histórias a interessados nesse tipo de narrativa.

Reconhecemos que as unidades de ensino não podem passar à margem das inovações tecnológicas para que não fiquem desconectadas da nova realidade dos usos linguísticos. Entretanto precisamos acompanhar os avanços e inovações tecnológicas para nos manter de maneira relevante nesse progresso que tende a crescer ainda mais nos anos vindouros.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) sugere o uso de tecnologias de maneira crítica e responsável ao longo da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p.61).

Nesse contexto, ressaltamos que a incorporação das tecnologias digitais na educação vai além de seu uso como simples suporte para a promoção da aprendizagem dos alunos. É essencial que, além da aquisição de conhecimentos, haja uma reflexão crítica sobre o uso responsável dessas ferramentas, considerando que elas são parte integrante do cotidiano.

Desse modo, o letramento digital deve ser destacado como uma resposta às demandas práticas do cotidiano, especialmente em virtude do avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essas tecnologias incluem interações midiáticas que estimulam a necessidade de leitura e escrita no ambiente digital. Além disso, cada vez mais cedo, as crianças têm se apropriado das ferramentas digitais no seu cotidiano.

Para abordar essa temática, podemos nos apoiar em estudos de Caiado (2017), pesquisadora interessada em letramento digital, que defende a aprendizagem móvel, ou *m-learning*¹, que ocorre a partir das práticas sociais, culturais e digitais de indivíduos utilizando dispositivos móveis como smartphones e tablets. Nesse contexto, o letramento é promovido por princípios de interatividade, mobilidade e multimodalidade, possibilitados pela tecnologia móvel, que contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para os letrados digitais do século XXI.

Caiado (2020) ratifica que a utilização das tecnologias digitais, no âmbito educacional, não pode mais ser ignorada, pois está incorporada às práticas sociais dos sujeitos. Além disso, o letramento digital favorece a produção de textos imagéticos, conduzindo o olhar do indivíduo para o arranjo das informações semióticas contidas no texto, em favor da construção de sentidos e de sua compreensão.

Vários avanços da produção escrita no meio digital demandam mudanças na cultura do letramento e novas habilidades são exigidas, dentre elas, a capacidade de produção de textos multimodais e a reflexão sobre o uso de múltiplas semioses em favor da textualidade. (Caiado, p. 24. 2020)

O texto multimodal considera a importância de diferentes modos de comunicação para criar uma experiência textual mais rica e significativa. Nesse contexto, o docente pode utilizar a ferramenta do telefone móvel para promover os multiletramentos, ou seja, deve se alfabetizar nas diferentes mídias e incentivar a construção de textos que incorporem imagens, sons, movimentos e as falas próprias do contexto cultural em que os alunos estão inseridos.

É interessante incluirmos Arena (2024) nessa discussão, pois, argumenta que na era digital, com sua base fundamentada na linguagem visual, as interações entre dispositivos, aplicativos e suportes destacam a presença da escrita exposta e em constante circulação. Nessa perspectiva, seria ingênuo acreditar que a escrita não passaria por transformações nesse contexto, uma vez que os aplicativos estão promovendo o ressurgimento das raízes ideográficas na escrita digitalizada. A exposição do caráter ideográfico da linguagem escrita por meio dos aplicativos e teclados digitais está desestabilizando a aparente e confortável solidez das relações fonográficas na construção dos enunciados:

Diante desse cenário, é crucial reconhecer que na era digital, com a diversidade de recursos disponíveis, nada é imutável ou fixo, incluindo a estabilidade dos materiais codificados e a constância dos significados. A introdução desses novos elementos tem impactado significativamente nossas práticas em sala de aula voltadas para as linguagens. (Arena, 2024, p. 45-46).

¹ A expressão *m-learning*, ou *mobile learning* (aprendizagem móvel), refere-se a um modelo de ensino e aprendizagem que utiliza dispositivos móveis, como smartphones, tablets e laptops, para facilitar o acesso ao conhecimento. Essa abordagem ocorre em diferentes contextos, como práticas sociais, culturais e digitais, promovendo uma forma mais flexível e interativa de aprendizado.

Assim, torna-se claro que a escrita está passando por uma transformação significativa, expandindo-se além das conexões estritamente fonográficas para incorporar novas dimensões ainda em desenvolvimento. Essa evolução é evidenciada pela integração crescente entre linguagem e imagem, que já se consolidou como uma característica essencial do cotidiano escolar. Essa convergência de formatos promove a interação multimodal, exigindo novas abordagens pedagógicas e reforçando a necessidade de repensar o ensino da escrita para atender às demandas de uma comunicação cada vez mais híbrida e dinâmica.

Na próxima seção, abordamos temas relacionados à fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa: A retextualização da oralidade para a escrita, conforme Marcuschi (2010), e da trajetória dos Causos, que transitam do oral para o escrito, revelando um universo rico e significativo, onde a linguagem conecta diferentes formas de expressão e preserva a cultura popular.

1.4 REFLEXÕES SOBRE A RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA

Em nossa pesquisa, utilizamos a retextualização da oralidade para a escrita de Marcuschi (2010) e buscamos garantir que as particularidades da oralidade sejam preservadas na transição para a escrita, com o gênero discursivo Causo. Dessa forma, a retextualização enriquece o ato de escrever, como também valoriza a oralidade como uma fonte rica para a produção textual.

Segundo Marcuschi (2010, p. 48), as atividades de retextualização representam rotinas comuns que enfrentamos diariamente ao reformular textos em diferentes registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Cada vez que repetimos ou relatamos algo dito por alguém, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra, evidenciando assim a natureza dinâmica e criativa da retextualização.

Marcuschi (2010) destaca a diferença entre transcrição e textualização ao passar um texto da forma oral para a escrita. Enquanto na transcrição busca-se manter o conteúdo original sem interferências significativas, na textualização as mudanças são mais sensíveis, especialmente na linguagem utilizada. O estudioso ressalta a importância de compreender essas diferenças no processo de transformação do discurso oral para o escrito, que, na verdade, obtém mais semelhanças do que diferenças. Nesse processo, fica evidente que fala e escrita não são dicotômicas, nem tampouco a escrita é a representação da fala.

No entanto, ao serem transpostas para o meio escrito, surge o desafio de preservar não apenas a estrutura narrativa e o conteúdo dos Causos, mas também a essência da oralidade que lhes confere autenticidade e vivacidade. A transcrição dessas histórias, portanto, não se limita a

uma simples reprodução literal, mas envolve um cuidadoso processo de retextualização que busca manter viva a magia e o encanto presentes nas versões orais.

Retextualizar a oralidade dos Causos, mantendo sua essência, é fundamental para valorizar a prática oral em sala de aula, conforme Antunes (2003) argumenta que a oralidade deve ser reconhecida como uma prática linguística essencial, e não apenas uma etapa para a escrita. A estudiosa propõe que os professores incentivem atividades que promovam a expressão oral, criando um ambiente que favoreça a argumentação, a exposição de ideias e a escuta ativa. Trabalhar com gêneros orais autênticos, como entrevistas e debates, proporciona experiências significativas no uso da linguagem oral, da mesma forma os Causos.

Retomamos a visão de Marcuschi (2010, p.47-48) que destaca, "a retextualização não consiste, em termos cognitivos, em transformar um pensamento concreto em um pensamento abstrato". Trata-se, na verdade, de um processo que estimula o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas necessárias para a compreensão e produção de textos. Em suma, a retextualização é uma atividade enriquecedora que potencializa as capacidades mentais envolvidas no processamento textual, tanto na criação quanto na interpretação.

No quadro que segue, Marcuschi (2010) ilustra quatro processos de retextualização da fala para a escrita, mostrando diferentes tipos de transformação da linguagem oral para a escrita, ou vice-versa. Exemplificando como uma mesma informação pode ser expressa em diferentes modalidades e formatos.

Quadro 7- Processo de Retextualização Da Fala para Escrita, adaptação de Marcuschi 2010, p. 48

MODALIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO	
FALA → ESCRITA	Transcrição de um discurso oral para a forma escrita. Uma entrevista, por exemplo, realizada ao vivo e depois convertida em texto. Essa transformação exige ajustes para que a linguagem falada, que é mais informal e espontânea, se torne adequada para a escrita.
FALA → FALA	Apresentação ou conferência oral é traduzida em tempo real para outro idioma. Isso requer não apenas a tradução das palavras, mas também a adaptação ao estilo e à cultura do público-alvo, mantendo o sentido e a intenção original do orador.
ESCRITA → FALA	Texto escrito é transformado em uma apresentação oral, serão utilizados recursos como entonação e expressões faciais. Um artigo acadêmico, apresentado em uma conferência, é um exemplo disso.
ESCRITA → ESCRITA	Refere-se à reescrita ou resumo de um texto existente em uma nova versão escrita. Por exemplo, um capítulo de livro pode ser condensado em um resumo, ou um artigo científico pode ser adaptado para uma linguagem mais acessível em um blog. Essa transformação envolve a seleção das informações mais relevantes e sua apresentação de forma concisa.
FALA → ESCRITA → FALA	Os Causos primeiramente narrados oralmente, e depois serão organizados as falas em forma de texto. Em seguida, esse texto é adaptado e apresentado novamente na forma falada durante dramatizações, onde a oralidade é reintroduzida com entonações e expressões características da narrativa oral.

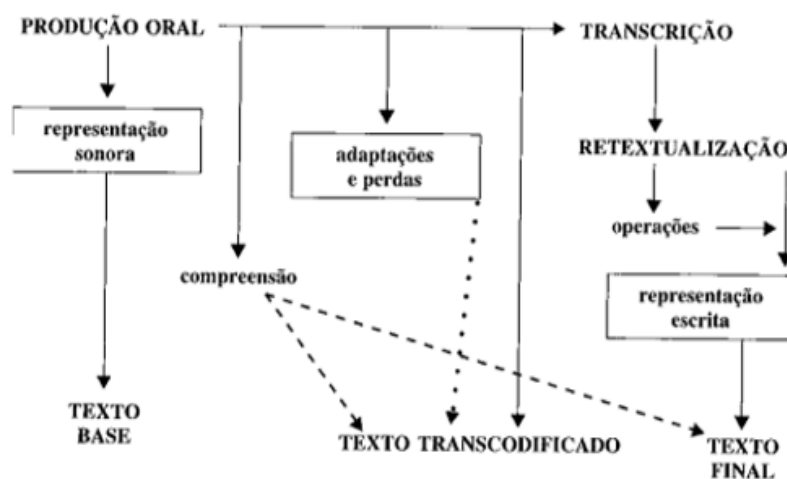
Fonte: Elaborado pela autora 2025

Nesse processo de transição entre fala e escrita por meio da retextualização, identificamos a necessidade de incluir uma etapa final que complete o ciclo Fala – Escrita – Fala. Isso se deve ao fato de que os Causos, inicialmente narrados oralmente, são retextualizados na forma escrita e, posteriormente, apresentados novamente na forma de fala durante as dramatizações realizadas pelos alunos em peças teatrais.

Observamos que na passagem do texto oral para o texto escrito, Marcuschi (2010) ratifica que a operação de retextualização envolve a transposição de características da oralidade para a escrita, que inclui a transformação de recursos linguísticos, como a organização sintática, o uso de conectivos, a marcação de tempo verbal e a explicitação de referências anafóricas, que são mais comuns na fala do que na escrita.

Nesse contexto, a retextualização do texto oral para o escrito, é necessário que contemple a questão da coerência e coesão textuais. Diante disso, é importante considerar as diferenças entre os modos oral e escrito da linguagem, garantindo que o texto escrito preserve a intencionalidade comunicativa presente no texto oral original de retextualização, que envolve não apenas a transcrição literal, mas também a adequação dos recursos linguísticos e discursivos à modalidade escrita, sem perder de vista as características comunicativas e interacionais presentes na fala.

Figura 2: Diagrama Fluxo das ações de retextualização,



Fonte: Marcuschi (2010, p. 72).

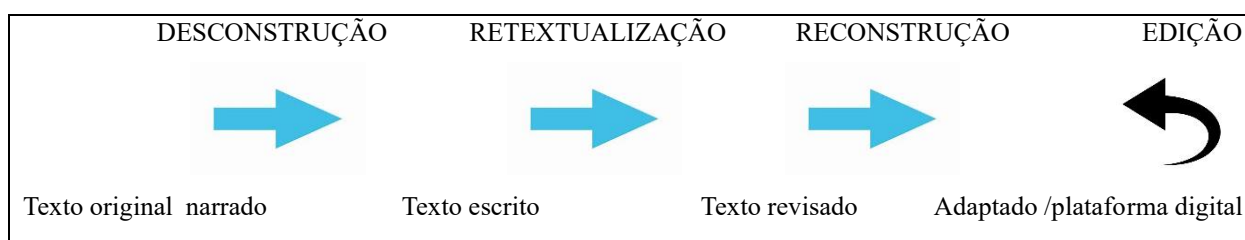
O diagrama de Marcuschi (2010) ilustra o processo de transcodificação de um texto oral para um texto escrito, mostrando que a produção oral, representada sonoramente, passa por etapas de compreensão e adaptações antes de ser transcrita. Essa transcrição é então retextualizada, resultando em uma representação escrita final. O modelo destaca que a conversão de um texto oral em escrito não é uma simples transcrição, mas um processo complexo que envolve compreensão, adaptação e reelaboração do conteúdo original.

De acordo com Marcuschi (2010), a retextualização ocorre em três etapas: na desconstrução, o texto original é analisado em seus elementos; em seguida, na retextualização, o autor modifica e reorganiza o texto conforme o propósito e o público-alvo; por fim, na reconstrução, o texto é revisado para garantir coesão e coerência. Essas etapas destacam a complexidade da transformação textual, que também envolve a transcrição da fala, operações de compreensão e adaptação, e a produção de um texto escrito final a partir do texto transcodificado.

Entretanto, para utilizar o texto na plataforma digital, uma quarta etapa precisou ser acrescentada nesse processo de retextualização, a qual nomeamos por edição. Essa etapa envolve a disponibilização do texto em um formato acessível, bem como a escolha do meio digital apropriado, que optamos pela página no Instagram, já que os alunos se identificam mais. Na edição, consideramos aspectos como a formatação do texto, a inclusão de elementos visuais (imagens, vídeos ou gráficos) que possam enriquecer a narrativa e a interação com o público, como comentários e compartilhamentos.

Além disso, essa etapa pode incluir estratégias de promoção para alcançar um público maior e garantir que as histórias contadas sejam apreciadas e discutidas na comunidade digital. Assim, a publicação se torna uma maneira de ampliar o alcance e a preservação das narrativas retextualizadas. Nessa perspectiva, o processo de escrita do aluno é otimizado em um contexto que valoriza o uso da língua como patrimônio cultural, reconhecendo a expressão oral e escrita como formas legítimas de comunicação.

Figura 3: Processo de retextualização, inspirada por Marcuschi 2010, incluindo a 4ª etapa: *Edição*



Fonte: Elaborada pela autora 2025

Ao explorarmos a etapa EDIÇÃO dos Causos nas plataformas digitais, somos levados a revisitar cada fase do processo de retextualização, com um destaque especial para a quarta etapa que introduzimos, inspirada por Marcuschi (2010). Nesse contexto de publicação digital, temos diversas oportunidades de dar voz às nossas ideias, alcançando lugares que antes pareciam distantes. Assim, podemos celebrar a fluidez da linguagem e nos deixar envolver por suas múltiplas variações, atuando como protagonistas nesse contínuo fluxo de significados e sentidos.

Essa 4ª etapa não se limita apenas à divulgação do texto, mas também envolve uma reflexão crítica sobre o impacto e a recepção da comunicação. Assim, ao publicarmos, reconsideramos nossas concepções sobre comunicação, identidade e expressão. Cada palavra pronunciada e cada significado atribuído revelam não apenas a complexidade da linguagem, mas também a riqueza de possibilidades que se abrem diante de nós em um contínuo movimento de criação e recriação.

O quadro modelo diagramático para análise dos processos de retextualização proposto por Marcuschi (2010) facilita a compreensão das etapas e elementos envolvidos na reescrita de um texto, desde a desconstrução do original até sua reconstrução.

Quadro 8 – Modelo diagramático para análise dos processos de Retextualização.

Texto original	Retextualização	Operações e análises			
		Tipo de operação	Eliminações	Transformações	Acréscimos/ Alterações
		1ª 2ª 3ª 4ª 5ª 6ª 7ª 8ª 9ª Operações especiais			

MARCUSCHI 2010, p. 123

Esse modelo permite visualizar as etapas da retextualização e a identificar componentes essenciais, como conteúdo, estrutura, estilo e contexto. Além disso, é uma ferramenta para as atividades de escrita, proporcionando uma compreensão mais profunda da linguagem. No entanto, fizemos adaptações no quadro de Marcuschi (2010) para facilitar a nossa análise dos textos após a coleta de dados, considerando cada elemento utilizado nas etapas da retextualização.

Quadro 9: Análise de retextualização com o gênero discursivo Causo na plataforma digital.

ANÁLISE DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO NA PLATAFORMA DIGITAL			
PRESERVAÇÃO	SUPRESSÃO	MODIFICAÇÃO	ACRÉSCIMO
Elementos linguísticos que são preservados quando os textos são editados.	Elementos que são eliminados na edição dos textos.	Elementos que são modificados, como as palavras grafadas com desvios ortográficos.	As figuras e outras coisas que são acrescentadas para dialogar com os internautas para manter a interação.

Fonte: Elaborada pela autora 2025

Essas adaptações ajudam a compreender melhor os processos de retextualização, especialmente com foco na etapa 4, que envolve não apenas a análise, mas também a recriação e reorganização do texto em novos contextos. Essa fase incentiva uma análise crítica e reflexão aprofundada sobre como as escolhas feitas na escrita — como estilo, tom e vocabulário — impactam diretamente a interação com os leitores nas plataformas digitais. Além disso, destaca-se a importância de considerar as características do público-alvo e o propósito da mensagem, promovendo uma comunicação mais eficaz, inclusiva e alinhada às dinâmicas do ambiente virtual.

A seguir nos debruçamos sobre a Sociolinguística, que busca compreender como e por que as variações linguísticas ocorrem, investigando a relação dinâmica entre a língua e a sociedade, revelando a diversidade e a complexidade das práticas linguísticas humanas, e fundamentando a estrutura dessas variações.

1.5 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A ANÁLISE DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

A Sociolinguística começou a se desenvolver como uma área de estudo nas décadas de 1960 e 1970, motivada pela crescente percepção de que a língua não é apenas um conjunto de regras gramaticais, mas também um fenômeno social profundamente influenciado por fatores sociais. Essa disciplina nasceu da junção entre a linguística e as ciências sociais, como a sociologia e a antropologia.

O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade lingüística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra. Para o sociolinguista, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, assim como também outros estudiosos – sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais etc. – já se convenceram de que não dá para estudar a sociedade sem levar em conta as relações que os indivíduos e os grupos estabelecem entre si e por meio da linguagem. (Bagno, 2005, p. 38).

Nessa perspectiva, a essência da Sociolinguística reside na relação estreita entre a diversidade linguística e a diversidade social. Isso reforça que língua e sociedade estão profundamente interligadas, influenciando-se e moldando-se mutuamente. Para os sociolinguistas, estudar a língua isoladamente é insuficiente; é essencial compreender o contexto social em que ela é utilizada. De igual modo, sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e outros estudiosos reconhecem que não é possível analisar a sociedade sem considerar as interações linguísticas entre indivíduos e grupos, na qual a Sociolinguística se dedica a explorar essa complexa interação.

Um dos principais precursores dessa abordagem que emergiu como o principal incentivador e verdadeiro fundador da Sociolinguística foi William Labov (2018 [1972]) conhecido por seus estudos sobre variações linguísticas e sua conexão com fatores sociais e regionais. Seus estudos pioneiros em Nova Iorque nos demonstraram como a variação linguística está intimamente ligada a fatores sociais.

Além disso, Labov (2018 [1972]) explora como a linguagem varia em diferentes contextos sociais e culturais, mostrando que essas variações estão intimamente ligadas às experiências e hierarquias sociais. Seu trabalho aprofunda nossa compreensão das interações entre linguagem e sociedade, ressaltando que a variação linguística é um fenômeno complexo que reflete identidades em constante evolução.

Na visão da Sociolinguística, as variedades linguísticas são modos diferentes de falar presentes em todas as línguas humanas e não devem ser vistas como problemas. Cada língua tem suas próprias variedades que variam com o tempo e contextos sociais, refletindo a relação intrínseca entre sociedade e língua. Um exemplo é o gênero discursivo Causo, popular em várias regiões do Brasil, que mistura realidade e imaginário popular, refletindo a cultura local. Compreender e aceitar essas variedades é essencial para uma abordagem inclusiva da linguagem. A Sociolinguística valoriza essa diversidade, ao invés de tentar eliminá-la ou uniformizá-la.

A Sociolinguística Variacionista contribui significativamente para áreas como Sociologia, Antropologia e Psicologia, analisando a língua em uso em seus contextos. Ela revela não apenas aspectos discursivos, mas também a identidade de um povo que compartilha um sistema jurídico ou código linguístico comum, além de valores, história, geografia e cultura de uma comunidade. Simultaneamente, permite identificar traços individuais únicos de cada pessoa, mesmo dentro de um contexto coletivo.

Figura 4: Estrutura de variações linguísticas para os estudos do gênero Discursivo Causo.

SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA LABOVIANA	
REGIONAL	SOCIAL
	
Localização geográfica	Classe social, idade, gênero
Gírias regionais, sotaques	Gírias jovens, vocabulário técnico
Diversidade cultural	Identidade de grupo
Migrações, global	Movimentos sociais, mídia
TEMPORAL	SITUACIONAL

	
Época histórica	Contexto de uso
Palavras arcaicas, neologismos	Linguagem formal/informal
Evolução do idioma	Adequação e clareza
Inovações tecnológicas	Alterações no ambiente

Fonte: Elaborado pela autora 2025

As variações linguísticas podem ser classificadas em diferentes categorias. *A variação regional* refere-se às diferenças na linguagem que ocorrem devido à localização geográfica, incluindo sotaques e gírias que variam de uma região para outra. *A variação social* envolve as diferenças linguísticas que surgem entre grupos sociais distintos, como classes sociais, idades e gêneros, influenciadas por fatores como status econômico e contexto educacional. *A variação temporal* foca nas mudanças que acontecem ao longo do tempo, como o surgimento de novas palavras (neologismos) e o desaparecimento de outras (palavras arcaicas), refletindo a evolução da língua. Por fim, *a variação situacional* diz respeito à adaptação da fala conforme o contexto, como a diferença entre linguagem formal e informal, onde ajustamos nosso vocabulário e estilo de comunicação dependendo da situação social ou do público.

Nesse contexto, a Sociolinguística não apenas nos convida a ver a língua como um reflexo das dinâmicas sociais, mas também como um recurso essencial para compreender identidades culturais e interações humanas. Ao estudar as variações linguísticas, percebemos como a linguagem é moldada pelas realidades sociais, desde as práticas cotidianas até as estruturas maiores de poder e influência. Essa abordagem nos permite explorar textos e narrativas sob uma perspectiva mais inclusiva e democrática, promovendo uma compreensão mais profunda da relação entre linguagem e sociedade. Assim, analisando essas variações, conseguimos valorizar a diversidade existente nas expressões linguísticas e reconhecer o papel fundamental que elas desempenham na formação de identidades individuais e coletivas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o ensino da variação linguística na escola, sob a perspectiva da Sociolinguística, é fundamental, pois a língua materna deve ser valorizada e analisada em suas circunstâncias de uso, em vez de ser considerada um "erro". É essencial introduzir o princípio da heterogeneidade linguística no ambiente escolar, reconhecendo a variação como um fenômeno natural e legítimo. Isso transforma a compreensão dos conceitos de "correção" e "erro", distantes da visão tradicional, ao valorizar a diversidade linguística presente nas práticas sociais dos alunos.

Essas mudanças na educação refletiram diferentes concepções de linguagem, destacando a ênfase na competência comunicativa e nos estudos sobre variação linguística sob a ótica da Sociolinguística Educacional. Bortoni-Ricardo (2004) mostra como esses estudos contribuem para a aplicação prática das teorias sobre variação linguística em sala de aula, através de um processo interacional que considera o significado. Assim, a Sociolinguística Educacional tem sido crucial para transformar as teorias sobre variação linguística em realidade na prática pedagógica.

Nessa perspectiva a variação do português brasileiro como um *continuum dialectal*. De um lado, encontramos pessoas da zona rural, com pouca escolaridade; do outro, estão os habitantes da zona urbana, que geralmente possuem mais esclarecimento e utilizam a norma padrão da língua. No quadro abaixo, observamos os diferentes aspectos da variação do Português Brasileiro: o espaço geográfico (urbanização), a interação entre modos de comunicação (oralidade e letramento) e o grau de planejamento na produção da fala (monitoramento estilístico).

Quadro 10: Variação Linguística de acordo com Bortoni-Ricardo (2004)

VARIAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	
Contínuo da Urbanização	Refere-se à variação linguística entre falantes rurais isolados e falantes urbanos padronizados, com traços que se misturam por meio das migrações.
Contínuo da Oralidade-Letramento	Analisa a interação entre eventos de oralidade e letramento, mostrando como um evento pode ser permeado pelo outro.
Contínuo do Monitoramento Estilístico	Trata do nível de atenção e planejamento que o falante aplica à sua fala, variando de interações espontâneas a cuidadosamente planejadas.

Fonte: Elaborado pela autora 2025

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2004) categoriza os erros de escrita com base em sua relação com as normas ortográficas e na interferência dos padrões fonológicos da língua falada. A autora diferencia entre variações categóricas e graduais ou descontínuas, destacando que muitos desses erros têm origem na oralidade. Isso revela a marcante influência da fala sobre a escrita, já que os falantes frequentemente transcrevem suas produções orais de forma direta, reproduzindo na escrita a maneira como as palavras são pronunciadas. Essa interação entre oralidade e escrita evidencia a relevância de um domínio robusto da língua falada para o aprimoramento das habilidades de escrita. A análise dessas categorias de erros não apenas aprofunda os estudos linguísticos, mas também oferece insights para práticas pedagógicas mais

eficazes, promovendo a integração entre oralidade e escrita no processo de ensino e aprendizagem, visando uma abordagem mais inclusiva e significativa.

Sob a perspectiva da Sociolinguística, ganha importância a valorização da língua materna no cotidiano, questionando a ideia de "erro" e reconhecendo a legitimidade e naturalidade da heterogeneidade linguística. Essa abordagem reflete a riqueza cultural e social inerente a cada comunidade. Compreender a variação linguística exige levar em conta fatores históricos, regionais, sociais e culturais. Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza que não existe uma única forma "correta" de comunicação, mas sim múltiplos modos, todos igualmente válidos, que representam de forma legítima as identidades dos falantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exerce um papel essencial ao reconhecer e valorizar as diversas variedades da língua portuguesa, incluindo os dialetos regionais, promovendo o respeito à diversidade cultural e linguística, pois orienta os educadores a considerarem as diferenças sociolinguísticas dos estudantes, incentivando uma prática pedagógica mais sensível às realidades socioculturais de cada grupo. Além disso, a BNCC propõe o desenvolvimento da competência linguística, capacitando os alunos a compreenderem e utilizarem as variedades da língua, formando indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

No próximo capítulo, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa, apresentando com precisão a proposta interventiva e o passo a passo da aplicação do projeto. Abordamos os desafios encontrados durante a implementação do PL, ilustrando como cada obstáculo foi enfrentado e superado ao longo do processo. Essa abordagem está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo estadual de Pernambuco, garantindo que a intervenção pedagógica seja coerente, significativa e alinhada aos objetivos propostos pelo programa Profletras.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O tema do nosso PL parte de uma problemática específica que emerge da própria comunidade escolar, buscando oferecer soluções práticas e contextualizadas. Baseado na ampliação das competências de leitura e escrita, o PL utiliza um gênero discursivo presente no repertório cultural dos alunos, promovendo uma abordagem inclusiva e engajadora que facilita a participação ativa, mesmo daqueles com dificuldades na escrita, por meio de um gênero predominantemente oral e acessível.

Nesse contexto, a presente pesquisa segue uma metodologia de abordagem qualitativa, que possibilita reflexões sobre as histórias de vida e de características culturais do meio em que vivem os participantes envolvidos no processo, bem como as suas relações com a aprendizagem da língua materna. “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de reconhecer as complexidades das interações humanas no contexto educacional, especialmente na sala de aula. Ela defende uma abordagem que valoriza os significados, percepções e experiências dos envolvidos, em contraste com métodos quantitativos que se focam apenas em números. Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa qualitativa permite capturar a complexidade das interações linguísticas e sociais, contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada dos processos educacionais e linguísticos.

No tocante a aprendizagem da língua materna, a pesquisa qualitativa permite explorar as histórias de vida e as características culturais dos alunos, bem como suas relações com o processo de letramento. Nessa percepção, os pesquisadores podem se dedicar a compreender como as experiências pessoais, familiares e culturais dos alunos influenciam sua relação com a língua materna e, por extensão, com o ambiente escolar e até mesmo para além dele.

Vale ressaltar a reflexão de Prodanov e Freitas (2013) referente a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo qualitativo. (2013, p.70).

Nesse contexto, o estudioso enfatiza a importância de entender a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito na pesquisa qualitativa. Essa relação é inseparável, pois envolve tanto o mundo observado quanto a subjetividade do pesquisador e dos participantes. Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são essenciais, já que esses aspectos não podem ser reduzidos a números ou quantificações.

Na próxima seção abordaremos a pesquisa-ação, na qual nos posicionamos como colaboradores para solução do problema em questão.

2.1 PESQUISA AÇÃO: COOPERAÇÃO EM BUSCA DA SOLUÇÃO

Esta pesquisa está alinhada a partir dos estudos da linguagem e práticas sociais como linha de pesquisa do Mestrado Profissional – PROFLETRAS/UPE, com o intuito de ampliar e apresentar novas abordagens pedagógicas para o ensino da Educação Básica.

Nessa perspectiva, adotamos a metodologia que envolve a intervenção ativa dos pesquisadores no contexto estudado, com o objetivo de promover mudanças práticas e colaborativas. Essa abordagem é particularmente útil em estudos que visam gerar impacto direto no ambiente em que são realizados, contribuindo para a resolução de problemas e o aprimoramento de práticas. Dessa forma, a natureza qualitativa da pesquisa aliada à intervenção caracteriza-se como pesquisa-ação.

A realização de pesquisas possibilita o avanço das ciências das linguagens, devendo ser conduzida com um propósito claramente definido, visando gerar dados confiáveis para a resolução de problemas coletivos ou sociais no contexto linguístico. As pesquisas nas ciências das linguagens desempenham um papel essencial na compreensão e melhoria dos processos linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento de soluções e intervenções que impactam a sociedade de maneira significativa.

Ao conduzir estudos, temos a oportunidade de investigar questões relevantes, identificar padrões e fenômenos linguísticos, além de propor abordagens inovadoras para aprimorar a comunicação e o entendimento entre as pessoas. Assim, a pesquisa científica na linguagem amplia o conhecimento e proporciona avanços concretos em benefício da sociedade.

A pesquisa, para alcançar resultados consistentes, deve ser pautada em métodos científicos e base empírica. No campo das ciências da linguagem, é essencial integrar teoria e prática, e a pesquisa-ação desponta como uma metodologia eficaz para esse propósito. Essa abordagem possibilita a criação de soluções práticas e modelos intervencionistas voltados para a resolução de problemas, consolidando-se como uma alternativa viável para estabelecer uma conexão significativa entre a teoria e a prática na área.

Nessa perspectiva, Thiollent (1986, p. 14) define a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Nesse processo, pesquisadores e participantes colaboram ativamente, envolvendo aqueles afetados pelo problema na busca por soluções. Segundo Thiollent (1986), os pesquisadores têm um papel ativo na identificação e solução dos problemas, além de acompanhar e avaliar as ações implementadas. Dessa forma, a pesquisa é validada por meio da aplicação prática das intervenções realizadas.

Koerich e colaboradores (2009) complementam essa visão da pesquisa-ação como um processo que ocorre em estreita colaboração com uma ação ou resolução de um problema coletivo, envolvendo pesquisadores e participantes de forma cooperativa e participativa. Numa perspectiva contemporânea, eles consideram a pesquisa-ação uma ferramenta metodológica essencial que une teoria e prática, visando transformar realidades específicas.

Diante disso, a pesquisa-ação se torna crucial para pesquisas que buscam gerar conhecimento com o objetivo de intervir na realidade e encontrar soluções efetivas para desafios diários. Essa é uma abordagem metodológica que busca unir teoria e prática, que procura não apenas compreender os problemas, mas também agir de forma ativa para promover mudanças significativas e soluções efetivas para os desafios enfrentados no contexto estudado.

2.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa totalizaram 35 alunos, sendo que apenas 12 participaram integralmente das seis etapas propostas. Todos estavam na faixa etária de 11 a 13 anos e cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosina Labanca, localizada no bairro Parque Capibaribe, em São Lourenço da Mata, PE. As aulas dessa turma ocorreram no turno matutino, das 7h20 às 11h50.

Essa turma se destacou pela energia contagiante e pela tendência dos alunos de interagirem e conversarem durante as aulas. Embora alguns demonstrassem proficiência significativa em leitura e escrita, outros enfrentaram desafios que influenciaram na participação nas oficinas. No entanto, a curiosidade e o entusiasmo da maioria foram cruciais para o sucesso das atividades.

A pesquisa contou com uma participação ativa e motivada dos alunos, superando expectativas e enriquecendo o processo de coleta de dados. O envolvimento de cada aluno não apenas favoreceu um ambiente colaborativo e de troca de experiências, mas também incentivou reflexões sociolinguísticas e culturais. Como resultado, os estudantes avançaram em suas

habilidades linguísticas, comunicativas e criativas, ampliando perspectivas e promovendo aprendizado significativo.

2.3 LÓCUS DA PESQUISA

A Escola Municipal Rosina Labanca está localizada na Rua Vinte e Nove, no bairro do Parque Capibaribe, em São Lourenço da Mata.

Figura: 5– Imagem da Escola Municipal Rosina Labanca



Acervo pessoal da autora

A Escola Municipal Rosina Labanca está situada nas proximidades da periferia, o que resulta em uma comunidade estudantil composta por uma rica diversidade de alunos, que abrange uma variedade de fatores socioeconômicos, culturais e familiares que caracterizam o contexto local.

Figura 4 - Localização da Escola Municipal Rosina Labanca

Fonte: google maps

A unidade de ensino dispõe de secretaria escolar, sala do gestor, sala de professores, biblioteca, cozinha, 08 salas de aula e uma quadra poliesportiva. A escola atende aproximadamente 700 estudantes, distribuídos em três turnos, o currículo abrange desde o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e inclui também o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite.

A Escola Municipal Rosina conta com uma gestão escolar comprometida e uma equipe de docentes que buscam fazer a diferença no dia a dia da instituição, sempre buscando promover o crescimento acadêmico e o bom desempenho dos alunos. O trabalho conjunto entre a gestão e os educadores é fundamental para criar um ambiente escolar acolhedor e propício ao aprendizado, refletindo o compromisso da Escola Rosina Labanca com a educação de qualidade.

No entanto, os educadores enfrentam desafios significativos, especialmente devido à lacuna deixada pela pandemia, que resultou em um retrocesso no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes.

Diante desse panorama, a escola tem concentrado esforços na superação dos obstáculos. Para isso, tem adotado práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas desse contexto, com foco em estratégias de inclusão e combate à desigualdade, visando contribuir para uma sociedade mais igualitária. Em 2024, a Escola Municipal Rosina Labanca alcançou grande destaque ao conquistar uma nota de 4.8 no IDEB, o que garantiu o primeiro lugar entre as escolas do município. A instituição também obteve excelentes resultados nas provas externas do SAEB e do SAEPE, evidenciando a qualidade do ensino oferecido. Apesar dos avanços significativos,

ainda existem desafios a serem superados para consolidar ainda mais a excelência educativa e continuar aprimorando os processos pedagógicos.

Vale salientar que a presente pesquisa foi submetida ao projeto geral “Aspectos cognitivos, sociais e pedagógicos da aprendizagem da escrita da leitura e dos letramentos”, tendo como pesquisadora principal a Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

2. 4 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA

Este PL foi estruturado em seis etapas, cuidadosamente alinhadas às diretrizes da BNCC e ao Currículo de Pernambuco, integrando oralidade, escrita e reflexão cultural. Durante o processo, os alunos participaram de atividades que fomentaram a escuta ativa, a análise de variações linguísticas e a retextualização dos Causos, ajustando-os a diferentes contextos comunicativos. Essa abordagem contribuiu significativamente para o fortalecimento das práticas de linguagem dos alunos, ao mesmo tempo em que valorizou a riqueza das narrativas orais na formação integral de cada indivíduo.

Quadro 11- Esboço do Projeto Letramento por meio do gênero discursivo Causo

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DA ORALIDADE PARA A ESCRITA		
ETAPAS DAS OFICINAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO
O QUE É GÊNERO DISCURSIVO CAUSO?	Descobrir os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero discursivo Causo por meio da metacognição. Caracterizar o gênero discursivo Causo, identificando as variações linguísticas nos Causos.	6h/a
ENTREVISTAS	Compreender o fenômeno da variação linguística encontrados nas entrevistas, que refletem o regional, social, temporal e situacional, conforme Labov.	4h/a
QUEM CONTA UM CASO INVENTA UM CAUSO	Refletir sobre a própria produção textual, identificando acertos e possíveis melhorias, com base em critérios previamente estabelecidos	6h/a
DRAMATURGIA: CONTAÇÃO DE CASOS, CAUSOS E ACASOS	Apresentar peças teatrais curtas, respeitando a estrutura do texto dramático, a caracterização dos personagens e a entonação adequada para cada situação.	6h/a
CULMINÂNCIA DO PROJETO	Refletir sobre práticas pedagógicas, incentivando inovações no ensino do letramento e criando um ambiente inclusivo, com aprendizado contínuo.	3h/a
AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO	Reconhecer as contribuições do projeto de letramento, referente a ampliação das competências da leitura e da escrita.	1h/a

Fonte: Elaborado pela autora 2025

2.5 APLICAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

A intervenção no trabalho de pesquisa desempenha um papel crucial ao permitir a aplicação prática dos resultados obtidos, pois oferece a oportunidade de implementar ações concretas e direcionadas para lidar com desafios identificados, contribuindo para a promoção de mudanças significativas e efetivas no contexto educacional em questão. Além disso, a intervenção promove um elo entre a pesquisa teórica e a prática aplicada, bem como, possibilita a busca por soluções concretas e a implementação de estratégias que visam à transformação positiva da realidade observada. A nossa perspectiva nesse modelo de intervenção é de trabalhar a oralidade, retextualização não linear, já que a escrita e a oralidade são contínuas.

Nessa perspectiva, aplicamos nosso plano de intervenção do PL: QUEM CONTA UM CASO, INVENTA UM CAUSO alinhados com o Currículo de Pernambuco e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Iniciamos a nossa oficina com a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo Causo, bem como suas características por meio da contação de histórias. Também investigamos a etimologia da palavra Causo através de atividades de metacognição, incentivando os estudantes a refletirem sobre sua bagagem de conhecimento, suas preferências de aprendizado e como essas experiências se manifestam em seu processo de aprendizagem.

Figura 7: Etapa I: O QUE É O GÊNERO DISCURSIVO CAUSO?



Acervo pessoal da autora

Nesse contexto, levamos em consideração que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do conhecimento prévio como um elemento fundamental no

processo de aprendizagem. A BNCC enfatiza que os estudantes trazem consigo experiências e saberes que devem ser considerados e valorizados na construção do conhecimento, propondo que os educadores utilizem esses conhecimentos prévios para criar conexões significativas entre o que os alunos já sabem e os novos conteúdos que estão sendo ensinados.

Consideramos também que a BNCC defende que a aprendizagem deve ser contextualizada, levando em conta a realidade dos alunos e suas vivências. Diante disso, o ensino deve partir do que é familiar para os estudantes, promovendo um ambiente onde possam relacionar novas informações com suas experiências anteriores. Essa abordagem não só enriquece o processo educativo, como também estimula o engajamento e a motivação dos alunos.

Nessa etapa, os alunos assistiram aos vídeos de contação de Causos de Rolando Boldrin e de Ariano Suassuna, em seguida compartilharam suas percepções, reconhecendo o gênero oral caracterizado por uma linguagem simples e humorística. Alguns alunos lembraram de Causos contados por familiares e compartilharam com toda a turma. Depois, contamos alguns Causos que conhecemos e discutimos sobre a importância desse gênero na preservação de memórias e na valorização das narrativas populares.

Exploramos a origem dos Causos e suas características. Nesse momento, os estudantes identificaram as particularidades desse gênero discursivo, aprimorando suas habilidades de leitura e interpretação. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a reflexão sobre o gênero em estudo.

Nessa oficina, os alunos perceberam que os Causos geralmente seguem uma estrutura narrativa simples, composta por introdução, desenvolvimento e desfecho, frequentemente incluindo elementos fantásticos ou surpreendentes. Essas narrativas são tradicionalmente transmitidas de forma oral, o que influencia a organização da linguagem para manter o interesse do público e criar um ambiente propício à interação e ao compartilhamento de experiências. Essa dinâmica reforça a conexão entre narradores e ouvintes, destacando a importância cultural do gênero no contexto escolar.

Além disso, os alunos reconheceram a intenção do gênero discursivo Causos, entendendo como as narrativas curtas e populares são capazes de entreter, transmitir conhecimento e valores culturais, além de estabelecer laços sociais por meio do compartilhamento de experiências. Eles também notaram que a linguagem utilizada nessas narrativas é marcada pela informalidade e pelo uso coloquial, incorporando elementos típicos da oralidade, como expressões idiomáticas, repetições e um ritmo narrativo característico.

Na segunda oficina, levamos em consideração a habilidade relacionada à entrevista no currículo de Pernambuco: "Produzir e participar de entrevistas, respeitando as regras de interação oral," que busca desenvolver a capacidade dos alunos em conduzir conversas respeitando diferentes vozes e perspectivas. Nessa etapa, chegou o momento dos alunos se prepararem para as entrevistas, visando uma aproximação com as narrativas de pessoas mais experientes, enfatizando a relevância do diálogo na preservação de saberes e tradições, além de promover a interação fora do ambiente escolar. O foco dessa oficina também é valorizar a tradição oral e compreender as histórias do cotidiano nas comunidades. Foi um momento de interação e aprendizado.

Os alunos, em trabalho coletivo, criaram um questionário com o propósito de entrevistar familiares, vizinhos e amigos. Durante a atividade, os entrevistados tiveram suas respostas registradas pelos alunos diretamente nos formulários, incluindo os Causos narrados. No entanto, essas informações não foram gravadas, sendo apenas anotadas. Vale destacar que nem todos os participantes da entrevista narraram Causos.

Quadro 12: Trabalho coletivo dos alunos do 7º ano A para realização das entrevistas.

ENTREVISTA
I. Informações Gerais - Nome: - Idade: - Local onde reside: - Profissão: II. Conhecimento sobre Causos 1. Você conhece a palavra Causo? 2. O que significa para você? 3. Quais Causos famosos você já ouviu ou conhece? III. Experiências Pessoais 1. Você já contou um Causo para alguém? Como foi essa experiência? 2. Tem algum Causo que você ouviu de seus pais ou avós? Pode compartilhar? IV. Impacto e Relevância 1. Você acredita que os Causos ainda são relevantes nos dias de hoje? Por quê? 2. Como você vê a importância dos Causos na preservação da memória cultural? 3. Na sua opinião, os Causos podem ensinar lições ou valores? V. Causos na Mídia e Tecnologia 1. Você já viu Causos sendo contados em plataformas digitais (como redes sociais, vídeos, podcasts)? Quais? 2. Como você acha que a tecnologia mudou a forma como os causos são contados e compartilhados?

Fonte: Elaborada pelos estudantes do 7º ano A

O objetivo principal da atividade era instigar a curiosidade dos estudantes acerca do gênero discursivo Causo, ao mesmo tempo em que se ampliava seu repertório cultural. Essa prática também buscou desenvolver habilidades como comunicação e escuta ativa, além de ensiná-los a formular perguntas relevantes para alcançar os propósitos específicos. Por fim, a retextualização dos Causos narrados pelos entrevistados foi um aspecto importante dessa proposta.

Após a realização das entrevistas, os alunos compartilharam suas experiências em sala de aula, incluindo a contação dos Causos. Esse momento proporcionou tanto entretenimento quanto aprendizado, fortalecendo a interação entre os estudantes. Apesar dos esforços, os objetivos foram alcançados apenas parcialmente, pois alguns alunos não conseguiram encontrar alguém para entrevistar ou narrar um Causo e, por isso, optaram por buscar narrativas já existentes na internet. Outros, devido à timidez, realizaram as entrevistas, mas não se sentiram confortáveis para apresentar suas descobertas durante a aula.

Depois desse momento de contação de Causos, e sob nosso monitoramento, os alunos revisaram e adaptaram os textos criados, considerando as variações linguísticas e o nível de formalidade apropriado para o público-alvo e a situação. Essa metodologia revelou-se eficaz para o ensino da linguagem oral, permitindo aos alunos valorizar suas próprias formas de expressão enquanto desenvolvem a capacidade de adequação aos diferentes contextos comunicativos.

Figura: 8- Apresentação do resultado das entrevistas.



Acervo pessoal da autora

Na oficina III intitulada "QUEM CONTA UM CASO INVENTA UM CAUSO", os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias produções textuais, identificando acertos e áreas que precisam de melhorias com base em critérios previamente estabelecidos. O foco

principal foi a criação de narrativas inspiradas nos Causos contados nas entrevistas e nos vídeos assistidos. Valorizamos as experiências dos alunos adquiridas por meio das entrevistas, que contribuíram para dar voz aos estudantes no ambiente educacional. Isso proporcionou um espaço mais inclusivo e transformador, oferecendo autonomia aos educandos para contar seus Causos de maneira autêntica.

Nessa etapa, refletimos sobre a visão de Marcuschi (2010), que aborda a retextualização como uma prática comum entre os falantes de uma língua, frequentemente realizada de forma inconsciente. Essa ação ocorre rotineiramente em diversas situações de interação linguística, como, por exemplo: transcrever a lista de compras ditada pela mãe, redigir a ata da reunião do conselho escolar, relatar acontecimentos da festa de aniversário de um amigo, tomar notas das explicações do professor em sala de aula, resumir um texto, livro ou capítulo, entre outros.

Após essa reflexão, seguimos o nosso objetivo, permitindo que os alunos produzissem textos seguindo as três etapas do processo de retextualização de Marcuschi (2010), que envolvem: Desconstrução: análise do texto original; Retextualização: modificação e reorganização do texto para atender a um novo propósito e público-alvo; Reconstrução: revisão do texto para assegurar coesão e coerência. Essas etapas destacam a complexidade da transformação textual. Além disso, acrescentamos uma quarta etapa, a Edição, que será vivenciada na próxima etapa deste projeto, que envolve os Causos que serão compartilhados na página do Instagram.

Os alunos foram orientados a, durante a retextualização da fala para a escrita, levarem em consideração as características distintas de cada uma dessas modalidades, sem a intenção de hierarquizar uma em relação à outra. Refletimos sobre a presença de certos fenômenos que influenciam esse processo. Nesse sentido, Marcuschi (2010) destaca variáveis essenciais que interferem na transformação do discurso oral para o escrito. São elas: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o autor do texto original e aquele que o transforma; a relação tipológica entre o gênero do texto original e o gênero da retextualização; e os processos de formulação característicos de cada modalidade.

Durante a oficina, refletimos com os alunos sobre os elementos essenciais que favorecem a compreensão de como ocorre a transposição do oral para o escrito e de que maneira essa mudança pode impactar o texto final. A relação entre o produtor do texto original e aquele que realiza a transformação é um fator crucial, pois pode influenciar diretamente tanto a fidelidade ao conteúdo original quanto a forma como será apresentado na nova modalidade.

Discutimos também a visão de Marcuschi (2010), que caracteriza a retextualização como um processo complexo, envolvendo modificações no código linguístico e no sentido da mensagem.

Essa relação entre oralidade e escrita é multifacetada e nem sempre totalmente compreendida. Além disso, é necessário analisar a estrutura organizacional dos gêneros envolvidos no processo, levando em consideração suas características e as propriedades das modalidades oral e escrita. Portanto, a retextualização não é um processo mecânico; ela afeta tanto a forma quanto o conteúdo de maneira natural.

Essa transição de uma modalidade de linguagem para outra, destaca a importância da compreensão para evitar falhas na coerência textual. Os estudantes, no entanto, realizaram a retextualização de forma bastante eficaz. Como conheciam bem o texto original, foram capazes de fazer inferências sobre as informações implícitas e explícitas contidas nele, captando a mensagem que o texto transmitia. Por isso, todos estavam atentos a cada Causo narrado, e promovemos debates e reflexões sobre cada narrativa antes que os alunos passassem do oral para o escrito.

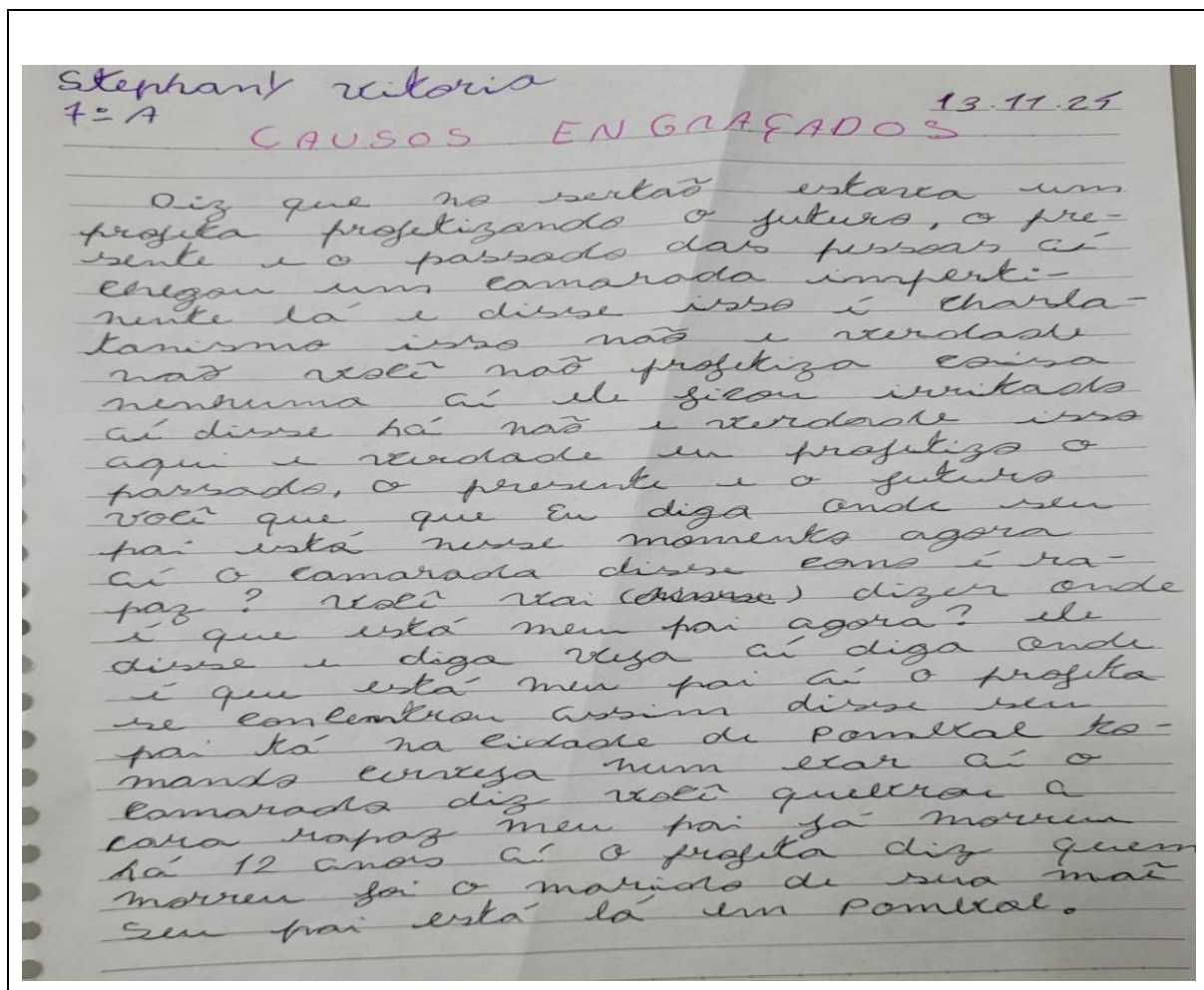
Nessa fase da atividade, os alunos também empregaram o processo de metacognição, no qual definiram seus objetivos e estratégias antes de iniciar a escrita e refletiram sobre sua compreensão e desempenho ao longo da atividade, fazendo ajustes quando necessário. Ao final, tiveram a oportunidade de avaliar suas práticas e refletir sobre como essas atividades impactaram seu aprendizado em sala de aula, além de considerar como poderiam aplicar essas experiências em atividades futuras.

Assim, ao abordar eventos linguísticos dessa natureza, conseguimos atender aos diversos propósitos comunicativos dos usuários da língua. Os alunos foram incentivados a escrever Causos baseados nas histórias que ouviram durante as entrevistas, nas narrativas apresentadas em vídeos assistidos em sala de aula ou até mesmo a criar seus próprios textos autorais. Dessa forma, os alunos puderam explorar suas habilidades narrativas, conectando-se com suas próprias vivências e tradições culturais. Foi um momento de descoberta de novos vocabulários, pois as variações linguísticas enriqueceram significativamente essa etapa.

Quadro 13: Tanscrição do texto do aluno

Diz que no sertão estava um profeta profetizando o futuro, o presente e o passado. Chegou um camarada impertinente lá e disse isso é charlatanismo isso não é verdade não você não profetiza coisa nenhuma aí ele ficou irritado aí disse há não é verdade isso aqui é verdade eu profetizo o presente o passado e o futuro você que eu diga onde seu pai está nesse momento agora aí o camarada disse como é rapaz? Você vai dizer onde está meu pai agora? Ele disse e digo veja aí diga onde tá meu pai aí o profeta se concentrou assim disse seu pai está na cidade de Pombal tomando cerveja num bar aí o camarada diz você quebrou a cara rapaz meu pai já morreu há 12 anos aí o profeta diz quem morreu foi o marido da sua mãe. Seu pai está lá em Pombal.

Figura: 9- Retextualização, após assistir o vídeo de Ariano Suassuna



Acervo pessoal da autora

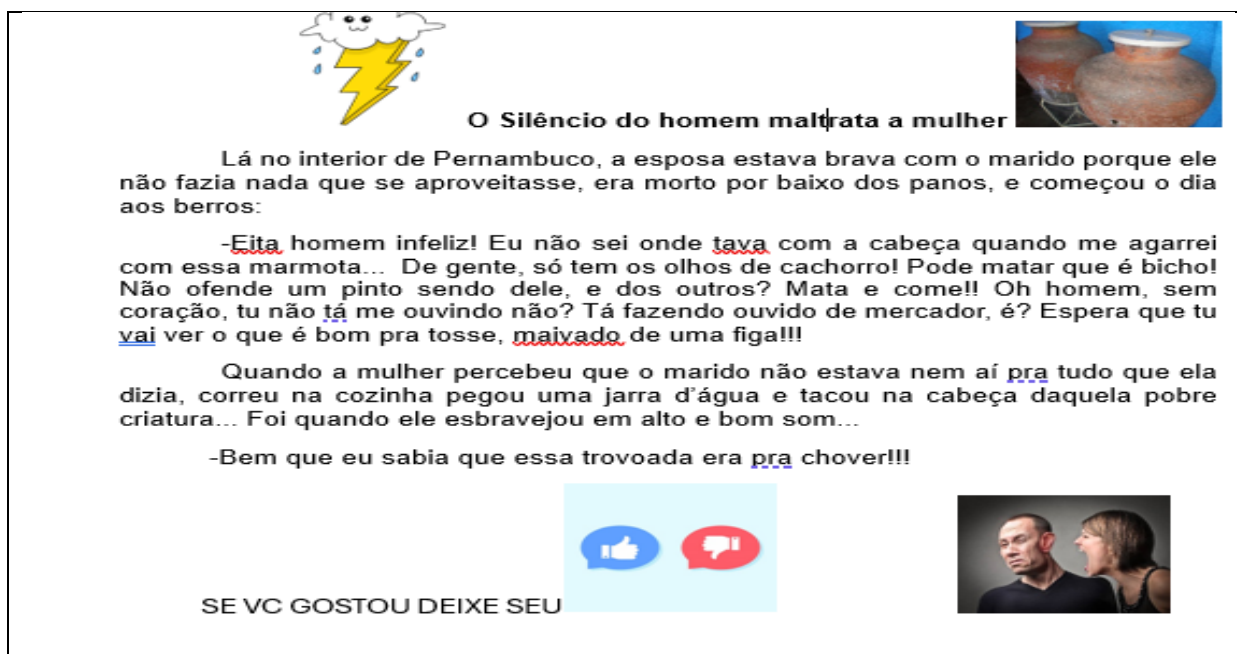
Durante essa terceira etapa da pesquisa, o aluno analisado assistiu a um vídeo de Ariano Suassuna, esse texto foi resultado do primeiro texto da retextualização. Observamos que, ao transcrever o material, ele reproduziu fielmente o que ouviu, sem se preocupar com aspectos formais de pontuação, como vírgulas, travessões ou pontos finais. No entanto, chamou atenção o fato de o aluno incluir interrogações, possivelmente influenciado pela ênfase que o contador de Causos deu às perguntas ao longo da narrativa.

Apesar disso, o estudante demonstrou grande facilidade em registrar as palavras de maneira ortograficamente correta, evidenciando seu domínio sobre a escrita. Além disso, ao contrário dos demais participantes da pesquisa, o aluno utilizou com frequência o termo "aí", uma escolha linguística comum em narrativas orais, que reforça a naturalidade e fluidez do discurso. Essas singularidades observadas na transcrição realizada pelo estudante contribuem de forma valiosa para a análise qualitativa dos dados desta dissertação, destacando peculiaridades de sua abordagem.

Nesta oficina os alunos elaboraram narrativas escritas seguindo cada etapa proposta por Marcuschi (2010). Eles refletiram sobre as mudanças que ocorrem das versões orais para a escrita e sobre o quanto o texto é aprimorado até a reescrita final apresentada pelos alunos. Além disso, refletimos sobre a Sociolinguística sob a perspectiva de Labov (2008 [1972]), e ficou claro que os alunos aprenderam coletivamente a apreciar a riqueza da variação linguística presente nos Causos, mantendo-a na retextualização deles. Isso valorizou o contínuo da fala e da escrita, entendendo que ambas se complementam e nenhuma é superior à outra.

Ao avançarmos para a etapa de dramatizações, percebemos que alguns estudantes demonstravam desconforto em atuar. Para respeitar as diferentes preferências e proporcionar um ambiente inclusivo, oferecemos uma alternativa enriquecedora. Os estudantes que optaram por não subir ao palco tiveram a oportunidade de dedicar-se à quarta etapa: a edição. Essa fase foi centrada na transformação dos Causos para serem compartilhados no Instagram. Essa prática não só proporcionou uma visão aprofundada do processo criativo, bem como, tornou-se uma ferramenta valiosa para avaliar o progresso individual, permitindo o desenvolvimento de competências linguísticas que mesclam criatividade, técnica e expressividade de maneira harmoniosa.

Figura: 10- Causo editado para publicação no Instagram



Acervo pessoal da autora

Nessa fase, os alunos tiveram a oportunidade de adicionar figuras e animações, adaptando suas criações às plataformas digitais, para serem compartilhadas no Instagram. Essa abordagem incentivou o uso das tecnologias digitais e tornou a experiência de retextualização mais dinâmica e envolvente, permitindo que os alunos se expressassem de maneira criativa e interativa. Assim, a

etapa de edição contribuiu significativamente para o enriquecimento do aprendizado e para a valorização das narrativas dos estudantes.

Na Etapa 4 - Dramaturgia: Contação de Casos, Causos e Acaso, trabalhamos a habilidade prevista no currículo de Pernambuco relacionada à dramatização, que consiste em “apresentar peças teatrais curtas, desenvolvendo a capacidade de encenar textos dramáticos com atenção à estrutura e entonação.”

As dramatizações de Causos desempenharam um papel essencial, estimulando a criatividade dos participantes, ampliando as narrativas orais e promovendo a interação entre os alunos. Durante as atividades, os estudantes iniciaram ensaios para a encenação de peças teatrais curtas, respeitando os critérios característicos dos Causos: desde a caracterização detalhada dos personagens até a adoção da entonação adequada, utilizando os textos já desenvolvidos nas etapas anteriores.

Figura: 11- Dramatização da peça teatral.



Acervo pessoal da autora

Durante essa etapa, refletimos sobre aspectos importantes do gênero discursivo Causo, que envolve narrativas folclóricas e do cotidiano, repletas de elementos culturais e humorísticos. A variação linguística se manifestou em diferentes níveis, como sotaques regionais, gírias e expressões, o que contribuiu para a autenticidade dos personagens e ambientes. A performance oral dos dramatizadores também foi essencial, pois eles ajustaram sua fala conforme o contexto e o público, utilizando entonação, ritmo e gestualidade para transmitir as histórias de maneira eficaz.

Após as apresentações, discutimos as variações linguísticas presentes nas peças teatrais, que refletem mudanças sociais e culturais. Essa discussão evidenciou a natureza dinâmica da linguagem e convidou à reflexão sobre comunicação, identidade e expressão. Outro aspecto relevante foi a utilização de descrições e detalhes que envolviam os espectadores na narrativa. Além disso, a transmissão das emoções e a preservação da intenção original do Causo foram fundamentais nesse processo, assim, os alunos garantiram que as particularidades culturais fossem respeitadas e refletidas em suas narrativas.

Chegou o tão esperado momento dos alunos: a criação da página no Instagram (@causos7a), parte integrante do projeto de aprendizagem (PL). A iniciativa ofereceu uma conexão direta com as novas mídias, promovendo a valorização da oralidade e da escrita em um contexto contemporâneo e digital. Por meio das redes sociais, os alunos exercitaram a comunicação responsável ao compartilhar suas produções. Esse foi o momento ideal para abordar temas relevantes, como as fakes news, incentivando o pensamento crítico.

Figura 12: Instagram Causos 7A



Acervo pessoal da autora

A página no Instagram foi concebida como um marco estratégico para divulgar os trabalhos realizados durante o projeto. Assim, um grupo de alunos ficou encarregado de sua gestão, com responsabilidades que incluem criar conteúdos atrativos, engajar a comunidade digital e ampliar o alcance das publicações. Essa estratégia digital tem o objetivo de dar visibilidade aos projetos

desenvolvidos, além de atrair atenção para as apresentações futuras. Com isso, abre-se uma oportunidade de conectarem-se com um público mais amplo nas redes sociais.

E logo seguimos para a etapa da Culminância do PL, na qual promovemos um importante evento de letramento com os estudantes. Nessa oficina V, consideramos o Currículo de Pernambuco que enfatiza a importância das culminâncias de projetos como momentos significativos de aprendizagem e valorização do conhecimento construído ao longo do processo educativo, pois permitem que os alunos apresentem os resultados de seus projetos, refletindo sobre o que foi aprendido, bem como a sua aplicação prática do conhecimento.

Sabemos que a Culminância do PL é um momento significativo para celebrarmos as conquistas dos alunos e proporcionar um espaço onde eles possam compartilhar o que aprenderam. Essa troca de conhecimentos e experiências adquiridas durante o projeto foi essencial para o desenvolvimento de todos. Nessa etapa buscamos fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, ressaltando a importância do trabalho em equipe entre alunos, professores e todos os envolvidos. Este evento é uma oportunidade valiosa para promover reflexões sobre as práticas pedagógicas, incentivando inovações no ensino do letramento e criando um ambiente de aprendizado contínuo.

Figura: 13- Arte do Projeto de Letramento: Quem conta um caso, inventa um Causo



Fonte: Elaborado pela autora 2025

As culminâncias são momentos de celebração e reconhecimento do esforço dos alunos, reforçando o vínculo entre a teoria e a prática. Nesses eventos, os estudantes compartilham suas

experiências e descobertas com a comunidade escolar e familiar. Elas também envolvem a comunidade escolar no processo educativo, promovendo um ambiente colaborativo e participativo.

Durante a culminância do projeto, cada integrante participou vestindo uma camisa personalizada com o tema do projeto. Essa ação expressou nosso agradecimento pelo empenho e dedicação de cada aluno e proporcionou um visual padronizado e organizado para o evento final. A camiseta se tornou um símbolo de união e orgulho para os alunos.

Organizamos uma programação especial, na qual os alunos apresentaram uma amostra de tudo que foi vivenciado no projeto. Tivemos momentos de Contação de Causos e apresentações de dramatizações de Causos, que foram momentos muito emocionantes. No final, um aluno representou a turma e relatou sua experiência em participar do projeto, compartilhando como isso impactou positivamente na sua vida.

Posteriormente, fizemos os agradecimentos à gestão escolar, aos professores participantes e, em especial, à turma do 7º A, que recebeu medalhas e certificados como prêmio de participação. Esse momento foi crucial para reconhecer o esforço e a dedicação de todos envolvidos.

Além disso, organizamos uma exposição de trabalhos realizados pelos alunos durante o projeto, proporcionando uma oportunidade para que todos pudessem apreciar o resultado do empenho e dedicação dos participantes.

Figura 14: Culminância do Projeto de Letramento



Acervo pessoal da autora

O evento foi um grande sucesso e marcou a vida dos alunos, destacando a importância do trabalho em equipe, da dedicação e do comprometimento com o aprendizado. Todos ficaram emocionados ao ver o resultado do trabalho coletivo nas histórias apresentadas. Esse momento será inesquecível, pois transformou a prática escolar, impactando tanto os estudantes quanto os idealizadores do projeto, e ultrapassou os limites da escola.

Depois da Culminância realizamos a autoavaliação, que foi um momento de reflexão sobre a importância da participação no PL. Nesse contexto, o principal objetivo foi incentivar os estudantes a avaliarem criticamente seu próprio desempenho em cada etapa da oficina, reconhecendo seus pontos fortes e as áreas que precisam ser aprimoradas.

Uma habilidade e competência do currículo de Pernambuco (2019) para o ensino fundamental que trata da autoavaliação em língua portuguesa pode ser "Refletir sobre a própria produção textual, identificando acertos e possíveis melhorias, com base em critérios previamente estabelecidos". Essa competência incentiva os alunos a avaliarem de forma crítica o próprio desempenho na produção de textos, reconhecendo seus pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da melhoria contínua na escrita.

Nessa fase, os alunos foram convidados a refletir sobre como o projeto de letramento impactou suas vidas, identificando e compartilhando as mudanças e os efeitos positivos que a iniciativa trouxe, tanto em nível pessoal quanto no desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita. A autoavaliação foi realizada em grupo, e, em seguida, os alunos que desejavam se expressar tiveram a oportunidade de falar para toda a turma sobre como suas vidas foram afetadas após a participação no projeto.

Figura 15: Trabalho de autoavaliação pelos estudantes do 7ºA



Acervo pessoal da autora

Ao incentivar a autoavaliação dos estudantes, evidenciamos o papel transformador do projeto na vida de cada participante, destacando avanços significativos em diversos aspectos. Entre os ganhos, podemos ressaltar a maior apreciação pela leitura, o aprimoramento das habilidades de escrita, o fortalecimento da confiança na expressão oral, além da valorização da cultura local e do desenvolvimento de uma identidade individual e coletiva sólida. Essa troca de experiências se revelou mais do que um exercício acadêmico, representando também um espaço de apoio mútuo, onde reflexões sobre o crescimento pessoal surgiram de maneira espontânea e enriquecedora.

O encerramento do ciclo de oficinas reforçou o PL como um agente de transformação profunda na trajetória dos alunos. Por meio do gênero discursivo Causo, o PL promoveu não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também o fortalecimento dos laços culturais que conectam os estudantes às suas raízes. Tal abordagem estimulou o protagonismo dos participantes e despertou a expressão criativa, posicionando os alunos como agentes ativos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No próximo capítulo, analisaremos os resultados alcançados, destacando as transformações significativas proporcionadas na vida dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Exploramos os impactos positivos promovidos pela implementação do PL, evidenciando como ele se tornou um pilar essencial para o aprimoramento acadêmico, o fortalecimento da autoconfiança e a valorização da expressão cultural dos alunos.

Adicionalmente, apresentamos as considerações finais, que consolidam as reflexões sobre todo o percurso trilhado, os principais aprendizados adquiridos ao longo do processo e as perspectivas futuras. Nesse sentido, ressaltamos o papel do PL como um agente de transformação, não apenas educacional, mas também pessoal, atuando como catalisador de mudanças profundas e duradouras na trajetória dos alunos envolvidos.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisamos a aplicação da intervenção do PL: "Quem Conta um Caso, Inventa um Causo: Um Projeto de Letramento para o 7º Ano do Ensino Fundamental", desenvolvido com os alunos do 7ºA da Escola Municipal Rosina Labanca. Durante sua execução, os estudantes participaram de um processo de retextualização dos Causos, estruturado em quatro etapas: Desconstrução, Retextualização, Reconstrução e Edição. As três primeiras etapas foram realizadas com base nos métodos propostos por Marcuschi (2010), que orientaram o processo de adaptação das narrativas. A quarta etapa, denominada Edição, foi uma inovação proposta no âmbito do projeto, visando aprimorar a coesão e clareza dos textos produzidos para serem compartilhados nas plataformas digitais.

Após a realização das oficinas previstas, observamos que a contação de Causos, quando conduzida de forma criativa e envolvente, despertou um interesse significativo entre os participantes. Esse envolvimento foi evidenciado pela curiosidade gerada pelos desfechos inesperados que marcam esse gênero discursivo. Além disso, a atividade incentivou os alunos a explorarem as narrativas sob múltiplas perspectivas, promovendo o aprendizado de forma integrada e dinâmica. A análise dos dados coletados ao longo das etapas mostrou o impacto positivo do projeto na ampliação das competências linguísticas e culturais dos estudantes, conforme detalhado nas descrições subsequentes.

3.1 NÃO SEI, SÓ SEI QUE FOI ASSIM

“Não sei, só sei que foi assim.” Essa frase, imortalizada pelo personagem Chicó, no clássico da literatura e do cinema brasileiro *O Auto da Compadecida*, é amplamente conhecida por seu tom de mistério e resignação. O diálogo ocorre no contexto de um dos relatos de Chicó, marcado por narrativas extraordinárias e, por vezes, inverossímeis. Diante da dúvida levantada por João Grilo, seu companheiro inseparável, Chicó recorre a esta expressão como forma de encerrar questionamentos sobre a veracidade dos fatos narrados.

Essa obra de Ariano Suassuna foi vivenciada durante a implementação deste projeto, pois apresenta uma combinação singular de humor popular, crítica social e reflexões sobre temas universais, como fé, astúcia e a condição humana. A análise dos resultados obtidos em cada etapa da metodologia proposta permitirá identificar como os Causos de Chicó exemplificam elementos

da tradição oral e seu papel na construção de identidade cultural, bem como sua relevância no entendimento das dinâmicas sociais e culturais do Brasil.

Nos dados apresentados a seguir, serão analisados os aspectos mais relevantes das etapas de implementação do PL com base nos Causos vivenciados ao longo desta pesquisa. Serão abordados os impactos observados, as interpretações realizadas e as conclusões obtidas, destacando como o trabalho com o gênero discursivo Causo contribuiu para promover reflexões sobre as práticas de letramento. Nesse sentido, este estudo evidencia conexões significativas entre a linguagem e as práticas sociais que dão forma a essas narrativas. Por meio dessa análise, busca-se compreender a interação entre as experiências culturais compartilhadas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto específico deste projeto.

3.1.1 Etapa: O que é o Gênero Discursivo Causo?

Essa etapa proporcionou ricas interações entre os alunos, como também estabeleceu uma conexão entre o propósito da história e o impacto que ela causa em cada ouvinte. Ao compartilhar e ouvir essas histórias, todos tiveram a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e vivências, enriquecendo assim o seu repertório cultural e fortalecendo suas habilidades de comunicação.

Com a realização dessa oficina, constatamos a relevância do gênero discursivo Causo na dinâmica da sala de aula. Assim como a sociedade é composta por indivíduos heterogêneos, as comunidades dentro da escola também refletem essa diversidade. Ao explorar um gênero que é considerado uma parte integrante da identidade das comunidades de ambiente escolar da região, vislumbrou um fortalecimento nas interações entre os envolvidos nesta pesquisa.

Diante disso, podemos afirmar que a prática de contar Causos permanece como uma expressão cultural marcante, sobretudo entre as gerações mais antigas. Essa tradição mantém vivas as memórias e a cultura de um povo, reforçando seu valor nos dias atuais. Adicionalmente, os Causos desempenham um papel significativo na construção de laços sociais e na expressão das vivências individuais, promovendo o compartilhamento de histórias e experiências que fortalecem a identidade cultural coletiva.

Ao explorar o gênero discursivo Causo, os alunos mergulharam nas tradições culturais brasileiras, compreendendo suas características linguísticas, bem como sua relevância histórica e artística. Essa prática pedagógica promoveu o desenvolvimento da competência linguística, estimulando a capacidade de interpretação, o pensamento crítico e a criatividade. Além disso,

possibilitou que os estudantes valorizassem a diversidade cultural por meio das narrativas, reconhecendo as expressões linguísticas e sociais que compõem o patrimônio imaterial do país.

Nesse contexto, reiteramos a afirmação de Batista (2007, p.110) de que “o valor atribuído a um Causo está na sua capacidade de ser envolvente, educativo e de criar laços sociais em torno da cultura que é produzida e reproduzida.” Durante a aplicação das atividades nas oficinas, trabalhamos com o imaginário dos alunos por meio dos Causos, que despertaram reações de encantamento e promoveram uma interação significativa com a cultura. Esse processo contribuiu, sobretudo, para a preservação e valorização da tradição oral, reforçando a importância do gênero discursivo na formação dos estudantes.

Além disso, destacamos a relevância da prática da metacognição no contexto escolar, que se revelou um recurso valioso ao longo das etapas do projeto. A metacognição contribuiu significativamente para o sucesso acadêmico dos alunos, aprimorando a capacidade de raciocínio e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Esse processo favoreceu, ainda, a construção da identidade pessoal dos estudantes por meio das experiências vividas e compartilhadas, promovendo reflexões mais profundas e um olhar crítico sobre o próprio aprendizado. Com essa abordagem, os alunos também puderam considerar as sugestões de maneira construtiva, integrando o feedback recebido e enriquecendo sua experiência educativa.

Nesta primeira etapa do projeto, dedicamo-nos a explorar os conhecimentos prévios dos participantes, alinhando-nos à visão de Devitt (2008), que destaca que os alunos não chegam à sala de aula como tábuas rasas. Pelo contrário, trazem consigo conhecimentos prévios que podem ser utilizados como base no estudo de novos gêneros textuais. Esses saberes iniciais desempenharam um papel essencial como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades textuais dos estudantes. Com isso, seguimos para a próxima etapa: as entrevistas.

3.1.2 Entrevistas: Memórias e Tradições em Causos

Na Etapa II, enfatizamos a importância das entrevistas como uma ferramenta essencial para o avanço do projeto. Por meio dessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre os Causos, enriquecendo seu vocabulário e descobrindo novas expressões linguísticas. As entrevistas também proporcionaram debates valiosos acerca da variação linguística, envolvendo os estudantes em reflexões sobre os diferentes dialetos e formas de expressão presentes em suas práticas sociais.

Os resultados foram notáveis: os alunos demonstraram progressos significativos na produção textual e passaram a valorizar suas próprias formas de comunicação. Essa valorização aumentou sua confiança na escrita e no compartilhamento de textos, fomentando um ambiente de aprendizado pautado pelo respeito mútuo. Além disso, a atividade contribuiu para combater o preconceito linguístico, promovendo uma cultura de inclusão e reconhecimento das diversidades expressivas.

As entrevistas também fomentaram uma consciência mais ampla sobre a riqueza da língua e como suas variações enriquecem a comunicação. Ao trazer dialetos e variantes para o currículo escolar, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre identidade e pertencimento. Essas atividades promoveram discussões significativas e criaram um ambiente inclusivo e mais conectado à realidade dos participantes.

Adicionalmente, à luz da Sociolinguística laboviana, trabalhamos a análise da variação linguística em quatro dimensões principais: regional, social, temporal e situacional. As entrevistas exemplificaram a variação regional ao evidenciar palavras e expressões associadas a diferentes localidades; a variação social surgiu ao refletir fatores como classe social, idade e contexto; enquanto a dimensão temporal revelou como os Causos evoluem ao longo do tempo, adaptando-se às transformações socioculturais; por fim, a variação situacional destacou a flexibilidade da linguagem, que se ajusta ao público e ao ambiente de interação. Assim, as entrevistas se consolidaram como uma etapa central e transformadora, integrando teoria e prática no desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Quadro 14: Palavras e expressões encontradas nas entrevistas dos alunos.

SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONAL			
REGIONAL	SOCIAL	TEMPORAL	SITUACIONAL
É isso aí, bicho Marmenino Mermão Arriégua Marmota	Tá de boa Dá um tempo Tô com raiva Tu vai Pro mode Metido a besta Galizia Muquifo Mode	Top Maneiro Cê sabe? Vosmecê Delete(apagar) Viralizar Rolê Curtir Domingou	Me dá uma força aí Feedback Se liga! Meu bem Tá ligado? Tipo assim... Pras bandas do rio. Congelou de medo.

Fonte: Elaborado pela autora 2025

Analisando as variações linguísticas encontradas nas entrevistas, o que contribuiu para a compreensão de como a linguagem opera em diferentes comunidades e contextos. Essa atividade permitiu que os alunos observassem as particularidades da linguagem em diversos ambientes,

enriquecendo sua percepção sobre a diversidade linguística e cultural. Ao discutir essas variações, os estudantes puderam refletir sobre a importância do contexto social na formação da linguagem, ampliando seu entendimento sobre as interações comunicativas.

Na contação dos Causos pelos estudantes, resultante das entrevistas realizadas, percebemos a riqueza da variação linguística encontrada nas narrativas mais antigas, bem como a evolução dos dialetos ao longo do tempo. Em algumas situações, os narradores utilizaram formas verbais e expressões que não são mais comuns na Língua Portuguesa contemporânea. No entanto, pessoas mais experientes ainda utilizam essas formas, por exemplo, em Causos narrados por gerações passadas, é possível encontrar o uso de "vosmecê" em vez de "você", além de construções frasais que podem soar arcaicas, como "não vou pro mode dele" em vez de "não vou por causa dele". Também encontramos expressões como "morava pras bandas do rio, aquela marmota", entre outras.

Observamos que as palavras e expressões que classificamos como temporais refletem especialmente o impacto da era digital em nosso vocabulário. Nesse contexto, surgem constantemente novas palavras, como "curtir", "viralizar" e "deletar", que se tornaram comuns em nosso dia a dia. Além disso, muitas dessas expressões são utilizadas de maneiras inovadoras, como a conjugação de termos que antes eram substantivos ou adjetivos, transformando-os em verbos, como no caso de "domingou". Essa mudança linguística reflete as mudanças tecnológicas e a forma como nos comunicamos e interagimos nas redes sociais.

Essa diversidade linguística enriqueceu a narrativa e revelou aspectos culturais importantes da época. Os alunos ampliaram o vocabulário com as expressões regionais e gírias locais que refletem a cultura e o modo de vida da época, revividas por meio dos causos. De acordo com Bagno, (2005, p.38), "O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente social. Língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra". Nesse contexto, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo das interações sociais que se influenciam mutuamente, moldando e sendo moldadas uma pela outra. A Sociolinguística estuda precisamente essa interação, buscando entender como fatores sociais, como classe, gênero e contexto cultural, impactam a forma como a língua é usada e evolui. Assim, a língua é tanto um produto quanto um agente das dinâmicas sociais.

Ao longo de nosso projeto, esses fatores se tornaram evidentes. A exploração das variações linguísticas e sua constante evolução ao longo do tempo nos fez reconsiderar nossas concepções sobre comunicação, identidade e expressão. Essa reflexão revelou a complexidade e

a riqueza que a linguagem traz para nossas interações diárias, além de nos proporcionar um vislumbre das tradições e do cotidiano das comunidades que a utilizam.

Nesse contexto, vale ressaltar que essa interação é fruto da Sociolinguística educacional, que, conforme destacado por Labov (2008 [1972]), estuda como variáveis sociais (classe, gênero, idade, etnia) influenciam o uso da língua em contextos educacionais, promovendo inclusão e equidade linguística nas escolas. Isso é fundamental para a inclusão e ascensão social, o que é algo muito valioso para o nosso planejamento escolar. O professor precisa reconhecer essa importância.

A escola, por sua vez, deve ser um espaço que respeita e reflete a diversidade linguística e cultural dos alunos. Ao valorizar as diferentes formas de expressão trazidas pelos estudantes, sobretudo, os educadores promovem um ambiente mais inclusivo, onde todos se sentem respeitados. Essa abordagem fortalece a aprendizagem e contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua identidade cultural.

Não defendemos a variação per se, mas sim a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. A atenção do estudioso deve estar voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional dos atores ali envolvidos. Os significados que a variação assume podem variar muito. Para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros, o domínio de estilos monitorados representa prestígio. Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação, e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.132).

Nessa perspectiva, constatamos que a variação linguística deve ser analisada em relação ao seu significado no contexto interacional, pois sugere que o uso de diferentes variantes da língua pode ter significados distintos para alunos e professores, refletindo identidades culturais e status social. Ela defende uma abordagem no ensino que valorize essa diversidade, reconhecendo a variação como uma característica natural da linguagem, em vez de um erro a ser corrigido.

Entretanto, enfrentamos alguns desafios, pois a linguagem oral evidencia uma discrepância entre a comunicação familiar e a comunicação escolar, enquanto os alunos se expressam de maneira fluente e descontraída em ambientes informais, muitos alunos apresentam dificuldades como insegurança e timidez em situações que exigem a oralidade em sala de aula, como nos debates e nas contações de Causos vivenciados na aplicação interventiva deste projeto. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de que a comunicação familiar geralmente é mais espontânea e livre de julgamentos, enquanto a comunicação escolar pode envolver expectativas acadêmicas e sociais que geram pressão e ansiedade nos alunos.

No entanto, ao longo das atividades, alguns alunos conseguiram superar esses obstáculos e desenvolveram sua expressão oral formal de modo satisfatório. Essa questão representa um desafio significativo para os docentes, pois requer uma atenção específica em sala de aula para apoiar os alunos nesse aspecto. É fundamental criar um ambiente encorajador que promova a prática da oralidade, ajudando os estudantes a se sentirem mais seguros e confiantes ao se expressar em situações formais.

Contudo, o maior desafio foi envolver nas oficinas alguns estudantes que apresentavam defasagem na leitura e escrita. Por vezes, esses alunos se sentiram excluídos devido às suas dificuldades. Apesar disso, o entusiasmo da maioria da turma acabou contagiando a todos, motivando-os a participar ativamente das atividades, que resultou em avanço tanto na leitura quanto na escrita.

Isso nos leva a refletir sobre a perspectiva de Tfouni (2017), que argumenta que os sistemas de escrita são produtos culturais e que tanto a alfabetização quanto o letramento são processos de aquisição desse sistema. Essa reflexão nos ajuda a entender melhor como podemos apoiar todos os alunos em seu desenvolvimento linguístico e comunicativo, promovendo de igual modo a inclusão. Nesse contexto, o letramento não se restringe apenas àqueles que dominam a escrita; ele também investiga as consequências da falta de acesso à escrita em níveis individuais e sociais. O estudo busca compreender como a presença ou ausência da escrita influencia transformações sociais e culturais, levando em consideração as características da estrutura social relacionadas a esses fenômenos.

Essa perspectiva é fundamental para entendermos a importância do letramento na formação dos alunos e em suas interações sociais. É nesse contexto de interações entre diversas formas de expressão que a transcrição dos Causos se configura como um ato de respeito à diversidade linguística e cultural. Essa prática permite que essas narrativas preservem as características da oralidade, mesmo quando expressas por meio da escrita. Assim, a realização das entrevistas enriqueceu o entendimento dos alunos sobre os Causos e promoveu uma experiência significativa de letramento, ao incentivar sua participação na coleta e valorização das narrativas locais, principalmente na diversidade que tem a nossa língua.

3.1.3 QUEM CONTA UM CASO INVENTA UM CAUSO

Nesta etapa, observamos que as produções de retextualização da oralidade para a escrita dos Causos contados em sala de aula revelaram aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, os

alunos demonstraram uma habilidade significativa na estrutura das narrativas, organizando os fatos de forma cronológica e seguindo uma sequência lógica.

Os alunos demonstraram competência ao transpor o gênero discursivo Causo da fala para a escrita. Eles conseguiram capturar as características da oralidade ao utilizarem expressões coloquiais e gírias de maneira autêntica. Em alguns casos, essas expressões foram adequadamente adaptadas ao formato escrito, respeitando as particularidades do gênero em estudo. Essa habilidade evidencia uma compreensão aprofundada dos aspectos distintivos do Causo, destacando a capacidade dos alunos em preservar a vivacidade e o dinamismo da narração oral no contexto escrito. Por exemplo, algumas expressões típicas da oralidade, como "aí", quase não apareceram na maioria dos textos, apenas em poucos casos, evidenciando que grande parte dos alunos reconheceram que esse termo faz parte exclusivamente da fala. Usamos "aí" nas narrativas orais para criar uma conexão mais fluida entre os eventos e manter a atenção do ouvinte. É uma forma de organizar a sequência dos acontecimentos de maneira mais natural e envolvente, característica das histórias contadas de forma espontânea e coloquial.

Esse comportamento indica que eles conseguiram distinguir entre os contextos de oralidade e escrita, demonstrando um avanço importante em sua capacidade de retextualização. Essa habilidade é crucial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, permitindo-lhes transitar entre diferentes formas de comunicação com mais confiança e eficácia.

No decorrer da retextualização, os alunos reconheceram que outras palavras poderiam substituir "aí", como alternativas mais formais e adequadas para narrativas escritas, como "então", que indica sequência ou conclusão; "logo", que traz a ideia de consequência ou imediatismo; "em seguida", que marca uma ordem cronológica; "por fim", ideal para encerrar acontecimentos; "posteriormente", que confere continuidade temporal; "assim", que estabelece uma relação de causa e efeito; "além disso", usado para adicionar ou complementar ideias; e "neste momento", para destacar um evento específico no tempo. Essas palavras ajudam a estruturar o texto de forma clara e conectada, preservando a coesão e adaptando o estilo à escrita.

Conforme Marcuschi (2010, p. 47) afirma, "a transição da fala para a escrita não representa a mudança do caos para a ordem; é a mudança de uma ordem para outra ordem." Nesse sentido, a transição da fala para a escrita não implica em transformar algo desorganizado em algo ordenado, mas sim em mudar de um tipo de organização linguística (oral) para outro (escrita). Cada modalidade possui suas próprias regras e estruturas, e essa mudança reflete diferentes formas de comunicação.

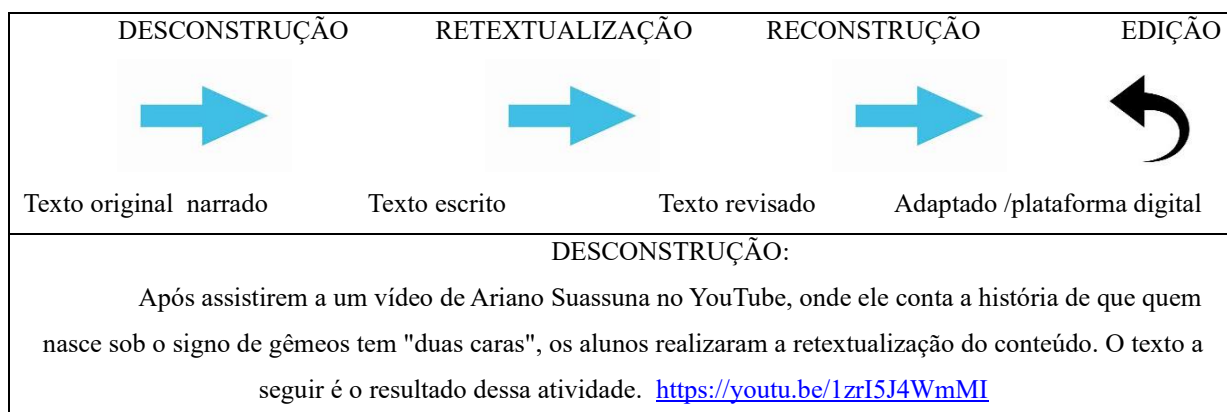
Assim, ao considerar as variáveis mencionadas por Marcuschi (2010) é possível realizar uma análise mais crítica e cuidadosa do processo de retextualização. Isso assegura uma comunicação escrita mais eficaz, preservando as intenções e características do texto original, pois a retextualização consiste em criar um novo texto a partir de um texto pré-existente, é uma ação linguística que acontece sob novas condições de produção, claramente diferentes daquelas em que o texto foi originado.

Nesse processo de retextualização, os alunos realizaram a leitura e a reescrita dos Causos, o que proporcionou uma reflexão crítica sobre suas produções e contribuiu para o aprimoramento da escrita. Dessa forma, eles puderam desenvolver a habilidade de produzir textos que consideram o contexto comunicativo, o interlocutor e a finalidade da escrita.

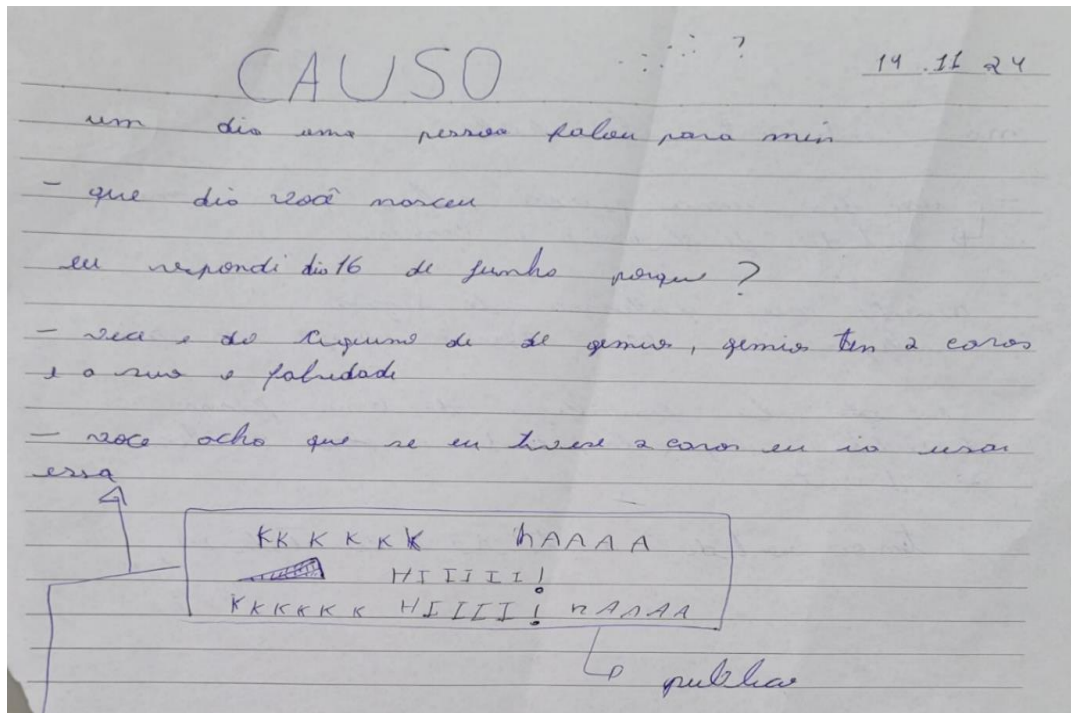
Ao estimular a criatividade dos alunos, conseguimos fortalecer suas competências leitora e escritora, valorizando a tradição oral dos Causos ao transpor essas histórias para o universo textual escrito. Essa abordagem aprimorou a prática da escrita e permitiu que os alunos reconhecessem a importância de suas narrativas na construção de sua identidade cultural. Assim, essa experiência se tornou um meio eficaz de conectar as práticas orais com a produção escrita, promovendo um aprendizado significativo e integrado.

Na escrita dos Causos, observamos também que a maioria dos estudantes tiveram habilidade de separar as vozes dos personagens e do narrador em grande parte das transcrições, onde o uso de travessões para indicar as falas dos personagens foi uma prática comum. E assim compartilharam os Causos retextualizados, bem como as experiências pessoais que serviram de base para suas produções, explorando elementos essenciais como enredo, personagens e linguagem coloquial. Ao mesmo tempo que se familiarizam com as características da oralidade e da escrita. Essa prática valorizou a singularidade de cada aluno, favorecendo um ambiente colaborativo onde compartilharam os seus saberes e aprenderam uns com os outros.

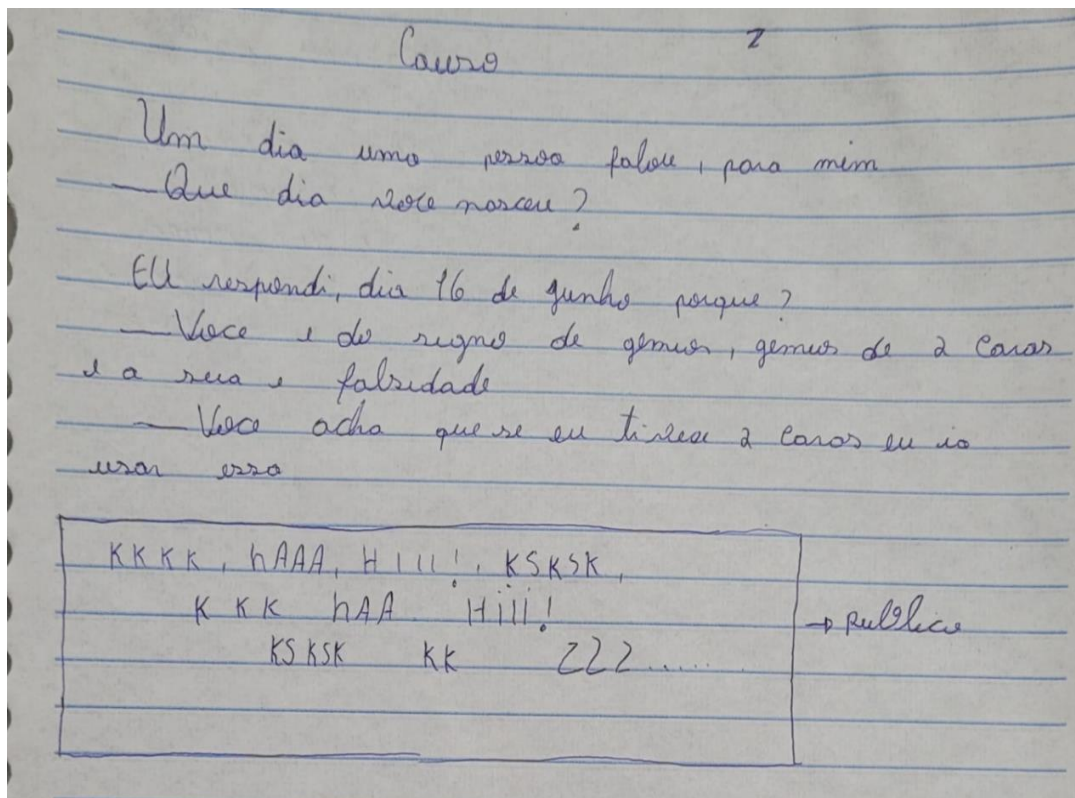
Figura: 16- Analisando a retextualização do Causo assistido em vídeo.



RETEXTUALIZAÇÃO



RECONSTRUÇÃO



EDIÇÃO

SIGNO DE GÊMEOS TEM DUAS CARAS



Um dia uma pessoa falou me perguntou:

-Que dia você nasceu?

-Dia 16 de junho, por quê?

-Você é do signo de gêmeos e por isso tem duas caras.

Essa que você está usando agora é falsidade.

-Você acha que se eu tivesse duas caras, estaria usando essa? Marmenino!!



Se gostou deixe o seu  

Fonte: Elaborada pela autora 2025

Na primeira etapa da retextualização, conforme Marcuschi (2010), a *desconstrução* refere-se à análise do texto original — seja ele escrito ou oral — onde se examinam elementos como conteúdo, estrutura e linguagem. Essa etapa é crucial para que o aluno compreenda bem o texto original antes de reescrevê-lo. Para isso, os alunos assistiram a alguns vídeos de Ariano Suassuna² e, em seguida, cada aluno escolheu o Causo que considerou mais interessante para realizar o processo de retextualização com base em Marcuschi (2010)

Os alunos realizaram a retextualização e refletimos a visão de Marcuschi (2010, p. 52-53) ao afirmar que “o processo de retextualização é uma forma de adaptação e transformação que resulta em uma nova modalidade.” Essa transformação gera mudanças significativas tanto na forma quanto na substância da expressão, assim como no conteúdo. Ao converter um texto oral em um texto escrito, o locutor sempre introduz um elemento novo. Na seleção dos textos, foram considerados aspectos como a estrutura narrativa, a organização dos eventos, a pontuação e a clareza das ideias.

O aluno em foco escolheu um Causo para retextualizar que aborda que uma mulher afirma que a pessoa que é do signo de gêmeos tem duas caras, uma narrativa rica em humor e reflexões sobre a personalidade geminiana. Aproveitamos a oportunidade para debater sobre horóscopo. Foi

² <https://youtu.be/-9ePZu14kU8?si=RhY7myjul--7X0fu>

uma aula dinâmica e interativa, onde os alunos demonstraram seu engajamento com o conteúdo e a vontade de explorar temas que ressoam com suas próprias experiências e contextos sociais.

No texto selecionado para análise, detectamos que a retextualização da fala para a escrita do aluno 1- A1 são frases curtas e simples, linguagem informal e algumas incorreções gramaticais e ortográficas. Já que estamos diante do gênero oral, A1 utiliza uma linguagem que reflete a oralidade e apresenta desvios de concordância, além de repetições que revelam uma certa dificuldade na organização das ideias. Apesar disso, o texto demonstra a intenção de narrar uma história com personagens e um cenário, pois o texto reflete o processo de aquisição da escrita e mostra potencial para aprimorar suas habilidades narrativas.

Observamos que, ao transcrever suas ideias para a escrita, A1 não se preocupou em iniciar as frases com letra maiúscula e com a grafia correta de algumas palavras. Por exemplo, ele escreveu "ciguino" em vez de "signo", "tivese" em vez de "tivesse", e utilizou "gemios" em vez de "gêmeos". O pronome interrogativo foi escrito "porque", quando deveria ser "por quê", já que aparece no final da frase. Além disso, A1 usou "ia" em vez de "iria". A pontuação também carece de correção, necessitando da inclusão de vírgulas, pontos de interrogação e exclamação.

No entanto, é importante ressaltar que A1 demonstra uma certa organização na estrutura dos parágrafos, pois sabe quando usar travessão adequadamente, essa é uma prova que existe a habilidade de distinguir a voz do narrador e dos personagens. Interessante que A1 sentiu a necessidade de incluir expressões de interação que indicassem risadas da plateia como "kkkkkkkkkk", mostrando uma preocupação em transmitir a atmosfera humorística do relato, visto que esteve presente no vídeo assistido. Essa análise revela tanto os desafios quanto os progressos do aluno na retextualização.

Como já mencionamos ao longo dessa pesquisa, quando o aluno escuta uma narrativa e a transforma em um texto escrito, ele está realizando o processo de retextualização. Esse processo envolve a reinterpretação e a reescrita do conteúdo original, permitindo que o aluno não apenas reproduza o que ouviu, mas também que reorganize as ideias, adapte a linguagem e estruture o texto conforme suas próprias interpretações e compreensões.

Comparando o texto oral com o escrito, percebe-se que A1 estabeleceu uma relação dialógica entre eles, ampliando os fatos do texto oral na mesma sequência e buscando manter a essência dos gêneros orais na produção escrita. Cada fato relatado na produção oral apareceu categoricamente na produção escrita, sendo enriquecido com novos detalhes que suprimam o contexto da oralidade. Dessa forma, foi possível criar uma ambiência adequada e esclarecedora

para a nova situação. O trabalho realizado revela a estrutura inerente à narrativa escrita, demonstrando a eficácia da adaptação entre os dois modos de produção textual.

Após a segunda etapa, o A1 avançou para a terceira fase da retextualização proposta por Marcuschi (2010), conhecida como *reconstrução*. Durante essa fase, com o monitoramento do docente, o aluno fez alterações no texto para garantir a coesão e a coerência textual, que são fundamentais no processo de escrita, pois as ideias precisam estar conectadas de forma lógica e acessível ao leitor. Nessa etapa A1 também acrescentou o título do texto que na retextualização teria colocado apenas o nome Causo. Nessa perspectiva, foi preciso reorganizar algumas frases e parágrafos, garantindo que as ideias fluíssem de maneira lógica e que a narrativa mantivesse um sentido claro. A1 atentou-se para o uso adequado de conectivos e pontuação adequada, inserindo vírgulas, pontos de interrogação e exclamação onde necessário, e inclusive, eliminou a repetição da preposição “de” que foi escrita repetidamente durante a retextualização por falta de atenção.

Segundo Marcuschi (2010) ao retextualizar um texto, é fundamental manter a ordenação dos tópicos, mesmo que isso exija uma adequação à estrutura escrita, como a divisão em parágrafos e o uso correto de sinais de pontuação. Esse processo busca regularizar na escrita os elementos prosódicos e informacionais que estão presentes na oralidade. Embora a ordenação dos tópicos seja preservada, a transformação do discurso oral para o escrito resulta na introdução de novos elementos no texto. Ao eliminar repetições e redundâncias, cria-se uma nova maneira de organizar as frases, adaptando-se às normas específicas da escrita.

Nessa etapa, A1 reescreveu o texto, aplicando as correções necessárias em relação à grafia de algumas palavras que foram identificadas na etapa anterior. Isso incluiu a correção de alguns desvios ocorridos, como "ciguino" para "signo", "gemios" para "gemeos." Notamos que o estudante não percebeu uso do pronome interrogativo, que deveria ter sido substituído "porque" por "por quê" por se tratar de uma frase interrogativa, como também faltou acentuar a palavra “você” e acrescentar o “s” no verbo “tivesse”, ainda faltou o ponto de interrogação no final do texto. Apesar disso o texto ficou mais coeso e coerente nesse processo de reconstrução.

Além disso, ao reescrever o texto, A1 teve a oportunidade de refletir sobre as características do estilo narrativo de Ariano Suassuna, incorporando elementos que transmitissem a mesma leveza e humor presentes na narrativa original. Essa etapa possibilitou que ele corrigisse os desvios ortográficos identificados anteriormente, bem como incentivou a uma maior apreciação pela linguagem e pela estrutura narrativa. Assim, a fase de reconstrução foi essencial para o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno, permitindo que ele aprimorasse seu texto enquanto se mantinha fiel à essência da história contada por Suassuna.

Em seguida, passamos para a quarta etapa, chamada de edição, na qual o aluno digitou o texto utilizando um notebook, com o objetivo de adaptá-lo para compartilhamento no Instagram. Essa fase envolveu a modificação do conteúdo original para torná-lo mais atraente e acessível ao público digital. Nesse processo, o aluno percebeu, por meio do corretor do computador, que não tinha concluído a etapa anterior, pois não havia acentuado as palavras "gêmeos" e "você", bem como a locução adverbial interrogativa "por quê", que, por se tratar de uma frase interrogativa direta, precisava ser separada e acentuada.

Durante a edição, A1 incluiu figuras e ilustrações que complementassem a narrativa, tornando-a visualmente mais interessante e engajadora. A inclusão da onomatopeia imitando as risadas também se revela uma estratégia eficaz, pois transmitiu emoções e sons de maneira mais vívida, atraindo a atenção dos leitores nas plataformas digitais. A1 também incluiu o termo “marmenino”, uma gíria comum entre seu grupo social, para trazer autenticidade e familiaridade ao texto. Essa escolha enriqueceu a narrativa, criando uma conexão imediata com os leitores e promovendo um senso de pertencimento.

Além disso, A1 adaptou termos e expressões para alinhar a linguagem às características das interações online, especialmente no Instagram, garantindo que a essência da narrativa original fosse preservada. Essa adaptação permitiu uma reflexão sobre como as diferentes mídias exigem abordagens distintas na comunicação. Além de aprimorar suas habilidades de escrita, A1 compreendeu as dinâmicas das interações digitais, promovendo uma conexão mais efetiva com os internautas, enquanto mantinha a riqueza do conteúdo original narrado por Ariano Suassuna.

No quadro a seguir faremos a análise dos elementos que foram modificados referente ao gênero discursivo Causo, retextualizado pelo A1 na quarta etapa para ser publicado na plataforma digital. Para realizar essa análise, dividimos suas características em quatro categorias: a Preservação, que mantém elementos essenciais do Causo; a Supressão, que remove partes não relevantes para criar um discurso mais dinâmico; a Modificação, que adapta termos para o público-alvo; e o Acréscimo, que adiciona novos elementos à versão digital, como imagens e solicitações de interação com o público, enriquecendo a comunicação e abrindo espaço para a Sociolinguística.

A Sociolinguística desempenha um papel crucial nessa retextualização, pois considera as variações linguísticas e culturais do público-alvo, promovendo uma comunicação mais inclusiva e eficaz. Ao incluir elementos que dialogam com diferentes contextos socioculturais, a versão digital do Causo preserva seu conteúdo essencial e enriquece a experiência do leitor, aproximando-o dos valores e tradições locais. Essa abordagem reforça a importância de adaptar

a linguagem e os recursos comunicativos às especificidades do público, garantindo uma maior relevância e impacto da mensagem transmitida.

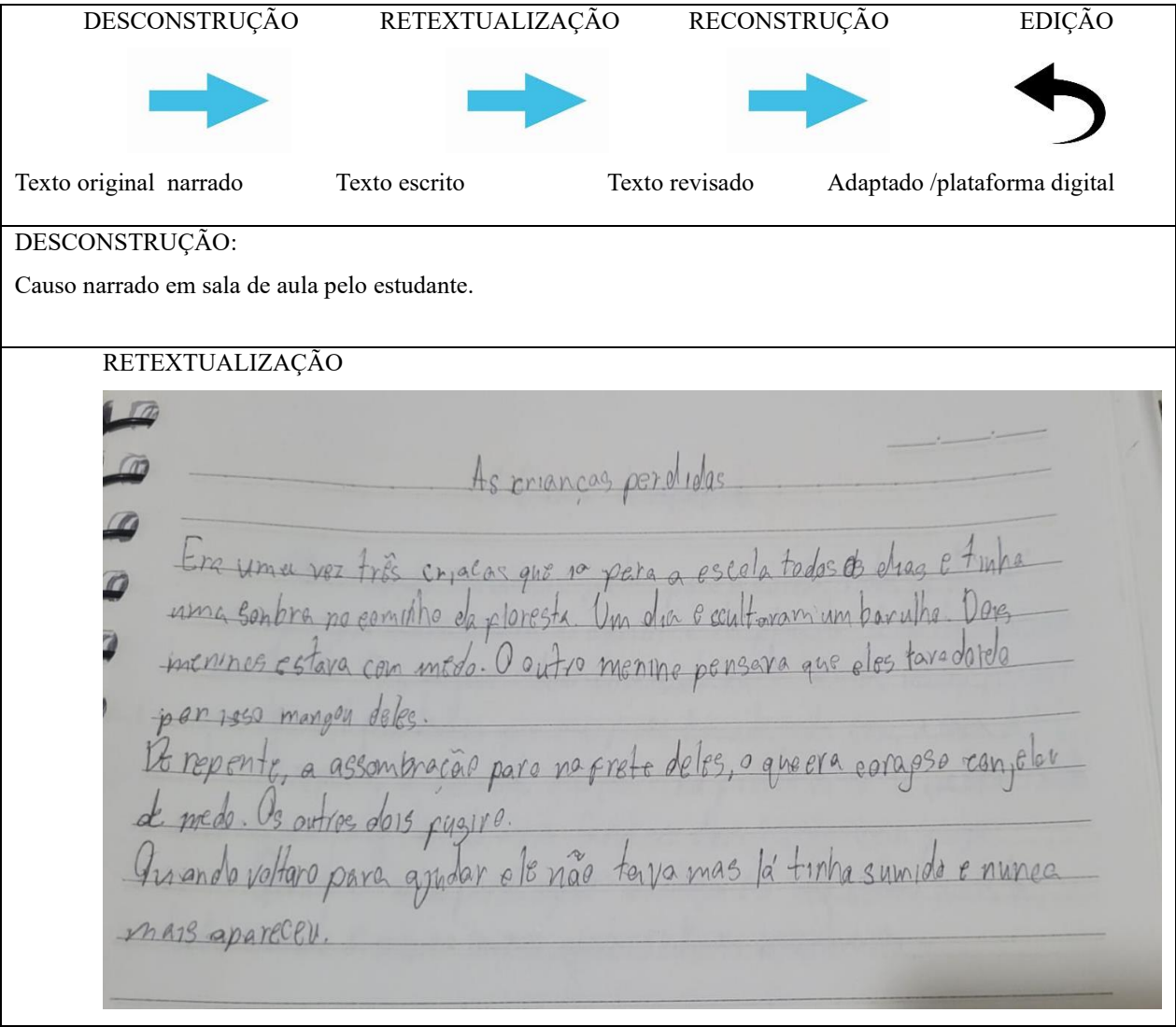
Quadro 15- Análise do gênero discursivo Causo na plataforma digital/ A1

ANÁLISE DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO NA PLATAFORMA DIGITAL			
PRESERVAÇÃO	SUPRESSÃO	MODIFICAÇÃO	ACRÉSCIMO
Narrativa em discurso direto. Linguagem simples. Interação com o leitor. Características dos gêneros orais.	Fala do narrador, a fim de trazer mais dinâmica ao discurso. Quadro com a onomatopeia kkkkkk representando o público sorrindo.	A grafia das palavras Gêmeos, tivesse, iria, signo, por quê O numeral 2 ficou por extenso.	Figura que representa o signo de gêmeos. Figura da menina sorrindo. Figura que solicita interação dos internautas para que demonstrem se gostou da publicação.

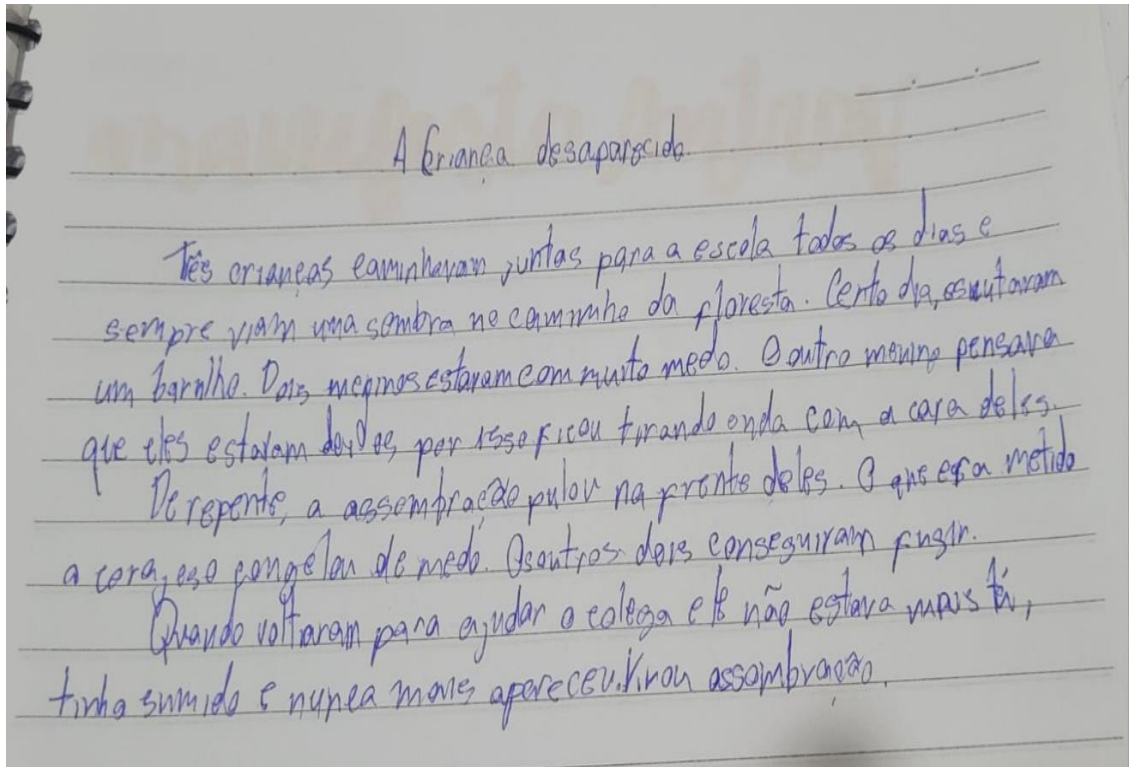
Fonte: Elaborada pela autora 2025

Faremos análise de outro aluno, A2 que realizou o processo de Retextualização, dessa vez, por meio de contação de Causos de autoria do próprio estudante.

Figura 17- Analisando a retextualização do Causo autoral



RECONSTRUÇÃO



EDIÇÃO



A CRIANÇA DESAPARECIDA



Três crianças caminhavam juntas para a escola todos os dias e sempre viam uma sombra no caminho da floresta. Certo dia, escutaram um barulho. Dois meninos estavam com muito medo. O outro menino pensava que eles estavam ficando doidos, por isso ficou tirando onda com a cara deles.

De repente, a assombração parou na frente deles. O que era metido a corajoso congelou de medo. Os outros dois conseguiram fugir.

Quando voltaram para ajudar o colega, ele não estava mais lá, pois tinha sumido e nunca mais apareceu... Virou assombração!



VAMOS

VIRALIZAR ESSA ASSOMBRAÇÃO!!!



Fonte: Arquivo da autora 2025

Nessa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de contar seus Causos autorais para a classe. Em seguida, compartilharam seu texto com os colegas da turma para que todos fizessem uma leitura e dessa forma poder identificar possíveis falhas na coesão e coerência, bem como desvio às

normas gramaticais. Nesse momento, cada aluno escolheu um texto para realizar as etapas da retextualização. Observamos que a maioria dos alunos conseguiu distinguir as particularidades do gênero oral, evitando incluir expressões típicas da oralidade, reconhecendo, sobretudo, que essas eram desnecessárias na forma escrita.

Ao eliminar as marcas da oralidade, introduzir a pontuação com base na entonação, retirar repetições e redundâncias, organizar os parágrafos e reestruturar sintaticamente o texto, eles foram capazes de superar as dificuldades linguísticas iniciais e produzir uma retextualização final mais elaborada. Esse processo demonstra a compreensão dos elementos linguísticos envolvidos, como também a habilidade dos alunos em transformar conteúdo oral em texto escrito de forma coerente e eficaz.

Observando o texto original, percebemos que A2 traz consigo os recursos linguísticos que o caracterizam, como a utilização de gírias, coloquialismos³ e construções sintáticas próprias da fala. Como destaca Marcuschi (2007, p. 19), a oralidade, no seu processo de formulação, se caracteriza por marcadores conversacionais, por repetições, enunciados que se iniciam e não se concluem, as pausas, as hesitações, tudo decorrente do fato de ser construída através da interação imediata, em plena integração com o espaço de ocorrência.

Enquanto o texto oral se constrói no imediatismo da fala, situado no mesmo espaço do interlocutor, participando do mesmo contexto, o texto escrito, na sua formulação, apresenta momentos diferentes para a produção e recepção. O locutor precisa mobilizar recursos linguísticos adequados e que preencham a ausência do contexto físico da fala, levando o leitor a entendê-lo. Marcuschi (2010, p.77 – 87), ao demonstrar como se dá o processo de retextualização, passagem do oral para o escrito, estabelece as diferenças básicas entre a formulação oral e escrita.

Como forma de organizar os tópicos e exprimir os aspectos prosódicos, o texto escrito necessita da paragrafação e dos sinais de pontuação. Outro aspecto a ser observado é a importância do contexto físico na constituição de sentidos, pois ele se processa juntamente com o interlocutor, no mesmo espaço, é dialógico. Em contrapartida, o texto escrito exige do seu locutor criação de marcas metalinguísticas para fazer a referenciação de ações e verbalização de contextos que são expressos por dêiticos, ou seja, elementos que contribuem com a coesão e articulação textual, como os tempos verbais, pronomes, advérbios e uma infinidade de outros recursos linguísticos.

³ Coloquialismo é uma característica da linguagem informal usada em conversas cotidianas. Inclui palavras, expressões e construções gramaticais próprias da fala espontânea. Pode variar de acordo com região, cultura, grupo social e faixa etária, refletindo a identidade e experiência dos falantes. É conhecido por trazer informalidade e proximidade à comunicação, utilizando gírias, abreviações e formas verbais simplificadas não presentes na linguagem formal.

Segundo Marcuschi (2010), ao retextualizar um texto oral para o escrito, é importante manter a ordem dos tópicos, bem como seguir a estruturação adequada da escrita, como parágrafos e pontuação. Essa transformação implica regularizar elementos prosódicos e informacionais do texto oral, resultando em uma nova forma de organização sintática. O texto escrito requer a eliminação ou reestruturação de frases inacabadas da oralidade e exige concordância morfossintática, além de uma construção adequada de anáforas pronominais.

Portanto, na retextualização, o A2 apresenta uma escrita estruturada, apesar de não colocar os parágrafos. Iniciou as frases com a letra maiúscula, seguindo uma ordem cronológica, porém, em alguns momentos sofreu influência da oralidade quando escreve as palavras: “escultaram” “tava” “voutaro” “fugiro” “paro” invés de “parou”. Dessa forma percebemos uma certa dificuldade para conjugar os verbos na terceira pessoa do singular e do plural. Também na escrita da palavra “congelou” escreveu “conjelou”, trocando o “g” por “j”, o que é muito comum entre os alunos do ensino fundamental.

Na escrita da palavra sombra, não aplicou a norma de escrever ‘m’ antes de p e b, apesar de ter escrito a palavra “assombração” corretamente no parágrafo seguinte. O A2 utilizou o termo “mangou” para dizer que sorriu de alguém, algo muito comum na oralidade e faz parte da sua linguagem do dia a dia. O A2 escreveu “mas” em vez de “mais” no último parágrafo, porém, logo em seguida emprega o advérbio corretamente na frase: “e nunca mais apareceu”. Em alguns contextos que o aluno tem consciência da escrita de algumas expressões, mas pela falta de atenção, isso passa despercebido. Mas, durante as etapas de retextualização, tem a oportunidade de refletir sobre esses fatores e assim, ter a possibilidade de realizar as devidas correções.

Com o monitoramento do professor, A2 realizou a reconstrução na terceira etapa da retextualização, ajustando a concordância nominal e verbal para garantir a coesão e a coerência do texto. No segundo parágrafo, A2 decidiu trocar a expressão “mangou” por “tirou onda com a cara deles”, o que trouxe mais autenticidade ao gênero discursivo Causo. Além disso, ele eliminou a expressão “era uma vez”, comum nos contos de fadas, e foi direto à contação do Causo, como também modificou o final do texto, acrescentando a expressão: “Virou assombração”

Passando para a última etapa, a edição, o aluno acrescentou figuras, como a de um menino tremendo de medo e a de um fantasma para simbolizar uma assombração. Além disso, A2 inseriu ícones do mundo digital para que os seguidores no Instagram pudessem curtir e compartilhar. Por fim, ele acrescentou a expressão “viralizar”, que se mostrou muito pertinente nesse contexto.

ANÁLISE DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO NA PLATAFORMA DIGITAL			
PRESERVAÇÃO	SUPRESSÃO	MODIFICAÇÃO	ACRÉSCIMO
Narrativa curta. Linguagem simples. Interação com o leitor. Características dos gêneros orais.	Repetição de algumas expressões. “Era uma vez” no início do texto.	A grafia das palavras: frete, sombra, escultaram, criaca, tava, congelou, voutaro, mas. O título do texto ficou mais específico. (A criança desaparecida)	Novos elementos à versão digital, como imagens e solicitações para compartilhamento para interação com o público, como a expressão “viralizar”

Fonte: Elaborada pela autora 2025

É interessante notar como A2 incorporou as orientações e o aprendizado durante as oficinas, logo após uma breve releitura do texto, ele conseguiu realizar a reescrita final sem dificuldades. Sua participação ativa e motivada em todas as atividades das duas etapas foi fundamental para esse resultado.

Durante essa etapa da edição, ao modificar o texto de suporte do convencional para o digital, o aluno não apenas amplia a audiência, tornando suas produções acessíveis a um público mais diversificado e conectado, mas também enriquece o conteúdo ao explorar novas possibilidades de comunicação. Essa transição acentua a multimodalidade nas produções, integrando elementos como imagens, vídeos e recursos interativos, que potencializam a construção de significado e estimulam a criatividade. Além disso, esse processo promove a adaptação às demandas tecnológicas contemporâneas, incentivando o desenvolvimento de habilidades que dialogam com as práticas sociais e comunicativas do mundo digital.

3.1.4 Etapa IV: Dramaturgia: Contação de Casos, Causos e Acasos

Essa etapa foi realizada por meio das peças teatrais apresentadas em sala de aula, na qual alcançamos benefícios significativos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Primeiramente, desenvolveu satisfatoriamente a expressão oral dos alunos, aprimorando sua fala e dicção, o que estimulou a criatividade, pois eles interpretaram e adaptaram histórias. Além disso, a dramatização favoreceu a compreensão do texto ao exigir uma análise mais profunda da narrativa dos Causos.

A dramatização também favoreceu o trabalho em equipe, ensinando os alunos a cooperarem e a tomarem decisões em conjunto, bem como, valorizar a cultura oral local, respeitando e apreciando as tradições. Além disso, essa etapa contribuiu para a autoestima e confiança dos estudantes ao se apresentarem, desenvolvendo habilidades sociais como empatia e escuta ativa. Essa atividade ainda estimulou a reflexão crítica sobre os temas abordados nos

Causos, integrando várias disciplinas. Além disso, contribuiu para a memorização do conteúdo, visto que envolve diferentes sentidos e experiências, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Outros benefícios da dramatização incluem desenvolvimento da expressividade corporal; os alunos aprenderam a utilizar gestos e expressões faciais para transmitir emoções e situações, enriquecendo sua comunicação não verbal; aperfeiçoamento da leitura e interpretação de texto; ao ensaiar e representar os Causos, os estudantes aprimoraram suas habilidades de leitura, interpretação e entendimento das entrelinhas dos textos; resolução de problemas; ao trabalhar em conjunto na criação e apresentação das peças teatrais, os alunos desenvolveram habilidades de resolução de conflitos e problemas, aprendendo a lidar com desafios de maneira colaborativa; inclusão e valorização da diversidade; a dramatização permitiu que os alunos explorassem diferentes personagens e culturas, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade.

3.1.5 Etapa V: Evento de Letramento: Culminância do Projeto

A quinta etapa deste projeto se destacou como um marco do projeto, trazendo à tona a culminância das atividades realizadas, com resultados expressivos para professores e alunos. Esse momento crucial possibilitou a socialização do conhecimento adquirido, criando um ambiente no qual os estudantes puderam compartilhar, de forma prática, tudo o que aprenderam durante o processo. A culminância do projeto foi marcada por apresentações que estimularam a criatividade dos participantes, como exposições, performances artísticas e projetos coletivos, evidenciando o impacto positivo do aprendizado em múltiplas dimensões. Nesse contexto, os alunos desenvolveram competências essenciais, como trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico.

O trabalho conjunto exigiu colaboração e respeito mútuo, fortalecendo os laços interpessoais. A necessidade de expor ideias em público ampliou a confiança dos estudantes, aprimorando sua clareza de expressão e capacidade de comunicação. Além disso, a resolução de problemas e o planejamento estratégico incentivaram um olhar mais analítico e inovador, essencial para os desafios futuros.

Ademais, ao vivenciarem o impacto dos próprios esforços, os estudantes sentiram-se mais conectados ao ambiente escolar, recebendo feedback construtivo de professores, colegas e da comunidade, o que fortaleceu sua motivação e criatividade.

Por fim, o evento proporcionou uma reflexão crítica e autêntica sobre todo o processo, enfatizando a responsabilidade e autonomia adquiridas ao longo do projeto. Esse encerramento não apenas coroou o percurso trilhado, mas também preparou os participantes para lidar com desafios futuros de maneira resiliente e confiante.

3.1.6 Etapa VI: Autoavaliação

Na última etapa do projeto, os resultados obtidos demonstraram grande relevância para o processo educativo. A autoavaliação destacou-se como uma ferramenta essencial para promover uma reflexão crítica acerca do aprendizado, auxiliando os alunos na identificação do que foi bem-sucedido e dos aspectos que poderiam ser aprimorados. Essa prática incentivou os estudantes a olhar de forma mais consciente para sua trajetória educacional, reconhecendo tanto suas habilidades quanto suas dificuldades.

Por meio da autoavaliação, os alunos desenvolveram autonomia, responsabilidade e proatividade em relação ao próprio aprendizado, características indispensáveis para sua formação integral. Ao realizar essa análise reflexiva, os estudantes puderam perceber seu progresso, o que aumentou sua motivação e engajamento. Esse reconhecimento dos próprios avanços funcionou como um impulso para encarar futuros desafios com confiança e determinação.

Além disso, a autoavaliação contribuiu para criar um ambiente de aprendizado contínuo, reforçando a importância da responsabilidade individual na construção do conhecimento. Assim, essa etapa se consolidou como um dos pilares do projeto, preparando os alunos para enfrentar os desafios acadêmicos, mas também as situações da vida de maneira reflexiva e autônoma, garantindo um desenvolvimento integral e duradouro.

3.2 PÁGINA NO INSTAGRAM: (@causos7a)⁴

Com o intuito de divulgar os trabalhos dos alunos relacionados aos Causos, foi criada uma página no Instagram (@causos7a) como parte do PL. O uso dessa plataforma digital proporcionou inúmeras vantagens, como a interação com novas mídias e a valorização tanto da oralidade quanto da escrita dentro de um contexto atual e dinâmico.

⁴ <https://www.instagram.com/causos7a?igsh=M3NzbXkzYTFhM3Qw>

O Instagram, enquanto ferramenta educativa, possibilitou aos alunos desenvolverem habilidades essenciais no mundo contemporâneo. Eles praticaram comunicação responsável ao compartilharem suas produções nas redes sociais, adquirindo competências importantes como planejamento, criatividade e expressão digital.

Além disso, a utilização dessa plataforma fomentou o trabalho colaborativo, já que os estudantes interagiram, curtiram e comentaram as publicações uns dos outros, promovendo um ambiente de apoio e reconhecimento mútuo. A página também contribuiu para o engajamento da comunidade escolar, permitindo que pais, professores e outros alunos acompanhassem as produções, valorizassem os esforços e celebrassem as conquistas.

Dessa forma, o uso do Instagram enriqueceu o aprendizado, como também conectou os jovens a práticas que uniram tecnologia e educação, preparando-os para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DAS ETAPAS INTERVENTIVAS

Mediante o exposto, fazemos das palavras de Rojo (2012), as nossas palavras, quando afirma que é responsabilidade nossa, enquanto professores de língua materna, explorar e trabalhar com as diversas modalidades de linguagem, além de promover os multiletramentos, a fim de reconhecer a multiplicidade cultural e semiótica presente nos textos. Isso reitera que a atividade de produção de texto deve estar centrada no discurso e ser abordada a partir dos gêneros discursivos, pois os alunos precisam compreender o propósito, o público-alvo e o suporte para o qual estão escrevendo. A comunicação eficaz ocorre por meio de textos que são construídos socialmente e contextualizados dentro de práticas discursivas específicas.

Ao longo da intervenção deste projeto, os participantes transitaram por diferentes grupos e absorveram variantes linguísticas de diversas origens, tornando a investigação dos gêneros orais um elemento essencial para compreender a riqueza e a complexidade da comunidade de fala escolar da educação contemporânea.

Reconhecemos que um ponto primordial desta pesquisa foi vivenciar a variação linguística com os estudantes, um fator fundamental que valoriza a comunicação entre as pessoas, refletindo a diversidade e a dinâmica da língua. Como aponta Bagno (2007), a língua é intrinsecamente heterogênea, múltipla e variável, sempre em processo de transformação. Essa natureza fluida da linguagem é resultado das interações sociais dos falantes, que buscam constantemente aprimorar sua capacidade de se expressar com clareza e precisão. Assim, as mudanças na língua surgem das

necessidades comunicativas dos indivíduos e refletem a constante evolução da sociedade em que estão inseridos.

Durante as oficinas ficou evidente a heterogeneidade presente nos gêneros orais em sala de aula. Mesmo que haja similaridades nas atitudes e valores compartilhados, o relato de cada estudante trouxe consigo uma perspectiva única. Nesse sentido, refletimos sobre a Sociolinguística, à luz de Labov (1972/2021), que aborda a variação linguística e a relação entre língua e sociedade, tendo em vista que a linguagem não é um sistema fixo, mas dinâmico e em constante mudança, influenciado por fatores sociais como classe, idade, gênero e contexto cultural.

Ao analisar a variação linguística no gênero discursivo Causo percebemos que as escolhas linguísticas dos falantes refletem suas origens sociais e culturais, enriquecendo as narrativas compartilhadas. Os trabalhos dos estudantes sobre esse gênero evidenciam a importância da variação linguística, mostrando que a língua é moldada por fatores sociais. No contexto dos Causos, essa variação destaca as particularidades e identidades dos falantes envolvidos nas narrativas. Assim, os alunos refletiram sobre mudanças nas variações linguísticas ao longo do tempo.

Ainda no âmbito da Sociolinguística Variacionista, vimos a tentativa de eliminar a visão preconceituosa em relação às variedades linguísticas, que começou a ser questionada a partir das décadas de 1960 e 1970. Pesquisadores como William Labov destacaram que não existe uma única maneira correta de usar a língua e que todas as variantes linguísticas têm valor e legitimidade. Essa nova perspectiva propõe que todas as formas de expressão têm valor, desafiando a ideia de que existe uma única maneira correta de usar a língua. Ao reconhecer e valorizar as diferentes variantes linguísticas, podemos promover um ambiente educacional inclusivo e representativo, valorizando as diferentes formas de comunicação dos alunos e garantindo que todos se sintam valorizados.

Se o aluno ouvir que fala errado, provavelmente deverá pensar que falam errado seus pais, seus avós, seus primos, seus amigos e toda a comunidade da qual faz parte. Não precisamos ir muito longe para ver que esse tipo de tratamento dado à variação, para além de ser equivocado e preconceituoso, mais atrapalha do que ajuda o aluno a aprender a norma culta. (COELHO et al., 2015, p.149).

Durante a contação dos Causos, insistimos em não rotular ninguém como falante errado, pois isso pode gerar insegurança e preconceito, trazendo efeitos negativos para os alunos e para a comunidade. O tratamento inadequado das variações linguísticas dificulta o aprendizado da língua, tornando essencial reconhecer e respeitar a diversidade linguística nas escolas para promover um ensino inclusivo e eficaz. Desaprovar essa rotulagem não implica em um ensino caótico ou permissivo, mas, segundo a Sociolinguística, a noção de erro deve ser restrita ao âmbito

ortográfico. Bortoni-Ricardo (2006) também defende essa ideia, argumentando que os erros na fala não devem ser vistos como "erros" no sentido tradicional, mas como variações linguísticas que dependem do contexto social e cultural. Ela propõe uma distinção funcional entre erros de ortografia decorrentes da interferência da oralidade e erros que se explicam pela falta de familiaridade com as convenções da língua escrita.

Nesse contexto, trazemos Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) para essa discussão, pois destacam a importância de expor os alunos a uma variedade de tipos de textos, reconhecendo a variação natural da língua. Elas argumentam que as diferentes formas de linguagem não devem ser vistas como erros, mas como recursos disponíveis para os falantes. As estudiosas defendem que o professor deve tratar os erros ortográficos na escrita de maneira diferente da intervenção na língua falada, devido à maior flexibilidade desta última em se adaptar a diversas situações de comunicação.

Na visão sociolinguística, é fundamental distinguir o tratamento pedagógico dos *erros* na produção oral dos alunos, considerados como alternativas associadas a diferentes variantes e estilos linguísticos, do erro ortográfico, que representa uma falha na aprendizagem da escrita. Nesse sentido, o professor não pode deixar passar despercebido, pois os desvios ortográficos devem sempre ser corrigido para que o aluno desenvolva habilidades nessa área, como afirma Bortoni-Ricardo (2006).

Há] uma diferença crucial no tratamento pedagógico de “erros” na produção oral do aluno, que a Sociolinguística considera apenas como alternativas associadas a variantes e estilos diversos, e o erro ortográfico, que consiste numa hipótese heurística mal-sucedida na aprendizagem da tecnologia da escrita. O erro ortográfico sempre precisa ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia (Bortoni-Ricardo, 2006, p.275).

Assim, compreendemos que a diferença entre o erro ortográfico e as variações linguísticas associadas a diferentes estilos de fala não devem ser consideradas como erros pela perspectiva sociolinguística. O foco está na adequação ou inadequação do uso linguístico em diferentes contextos comunicativos, ou seja, nem toda variedade ou variante linguística pode ser utilizada indiscriminadamente em qualquer situação.

Diante disso, a estudiosa ressalta a importância de conscientizar os alunos sobre o valor da expressão oral como uma atividade fundamental para desenvolver suas habilidades comunicativas e formação como cidadãos. Além disso, é essencial proporcionar experiências que permitam aos alunos interagirem com textos orais e atividades que os direcionem a compreender o que envolve uma exposição oral, considerando conteúdos, interlocutores e contexto de produção.

Pelo exposto, reconhecemos os desafios para contribuir com o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos, uma vez que os gêneros refletem as práticas sócio-históricas e culturais. A contação dos Causos nos permitiu persuadir os estudantes a escrever de forma mais efetiva. Essa abordagem evidencia que o estudo dos gêneros orais, como os Causos, é essencial para compreender as variações linguísticas, pois é nesse ambiente que essas variações emergem naturalmente e podem ser utilizadas pelos falantes de maneira adequada a cada contexto.

Durante as etapas das oficinas, percebemos a importância da oralidade para desmistificar a ideia de que apenas a linguagem escrita deve ser utilizada na comunicação escolar. Reconhecemos que a oralidade é uma das muitas formas de expressão disponíveis. No entanto, não devemos restringir as atividades orais a simples apresentações em feiras, seminários ou a exercícios repetitivos, como debates e conversas informais entre colegas.

Conforme enfatiza Bentes (2010), esses formatos estão intimamente ligados às intenções comunicativas de cada discurso e envolvem uma série de elementos que enriquecem tanto a compreensão quanto a produção de textos orais. Aspectos como entonação, sotaque e linguagem corporal desempenham um papel crucial nesse processo, contribuindo para uma comunicação mais eficaz e expressiva.

Nessa perspectiva, utilizamos o gênero discursivo Causo em sala de aula para transformar as práticas da oralidade em objeto de ensino, ultrapassando o mero exercício da comunicação oral. Assim, buscamos desenvolver nos alunos uma competência comunicativa mais abrangente e significativa. Bentes (2010) ressalta em seus estudos:

...a relevância crucial da escolha de novos objetos de ensino, tais como a própria aula, os gêneros midiáticos (como rádio, televisão e cinema) e os gêneros digitais (vídeos e textos da internet), para o trabalho eficaz com a fala e a oralidade, a fim de alcançar os resultados desejados por todos os envolvidos no processo educacional. (Bentes, 2010 p. 147)

Seguindo esse contexto, ao longo da nossa pesquisa, cumprimos o nosso papel de apresentar uma metodologia que estimulou os alunos a refletirem sobre suas práticas linguísticas e habilidades comunicativas, especialmente em relação à exposição oral. Reiteramos que o uso da tecnologia é essencial, e a utilização dos Causos na plataforma digital, fundamentada nos processos de letramento e escrita de maneira integrada, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral dos participantes.

Entretanto, ao observar a realidade do dia a dia em sala de aula, é possível constatar que a compreensão da oralidade muitas vezes se mostra insuficiente ou equivocada. Isso se deve, em parte, à complexidade inerente ao tema, uma vez que nem tudo o que envolve a fala pode ser

reduzido ao conceito de oralidade, que supera a expressão verbal e abarca aspectos culturais, sociais e interacionais, enriquecendo sua definição e aplicação.

Diante desse cenário, buscamos contextualizar a oralidade no PL, reconhecendo-a como um elemento fundamental no desenvolvimento linguístico e comunicativo dos estudantes. Além disso, com a realização deste estudo, observamos que a utilização de gêneros que despertam o interesse dos estudantes pode contribuir significativamente para estabelecer uma relação mais ampliada entre fala e escrita, enriquecendo assim a experiência de aprendizagem dos alunos.

Durante a realização dessa pesquisa, identificamos um instrumento capaz de contribuir para a construção de novas abordagens no ensino da produção escrita e leitura dos educandos: o processo de retextualização da oralidade para a escrita de Marcuschi (2010). Este processo permitiu que os alunos realizassem os movimentos descritos, abrangendo fala e escrita como contínuas e complementares. Além disso, durante as contações de Causos, foram preservadas certas marcas da oralidade, que são fatores imprescindíveis desse tipo de gênero discursivo e devem ser considerados no momento da retextualização da fala para a escrita.

Além disso, ao integrar o Causo com práticas letradas contemporâneas, os alunos são encorajados a transitar entre tradição e modernidade, desenvolvendo uma compreensão mais ampla das transformações da linguagem e suas implicações identitárias. Adicionalmente, a afinidade dos alunos com as redes sociais contribuiu significativamente para a criação da página no Instagram, permitindo a continuidade do projeto. Assim, este PL continuará vivo nesse suporte digital, possibilitando uma interação constante e uma maior divulgação dos trabalhos realizados pelos estudantes.

Desenvolver o PL por meio do gênero discursivo Causo teve um impacto marcante na prática da oralidade no ambiente escolar. Superaram-se barreiras significativas, como a resistência derivada da pressão pela priorização de conteúdos imposta pela gestão escolar, baseada na percepção de que projetos poderiam comprometer o cumprimento do currículo, além da insegurança em romper com tradições consolidadas. No entanto, o projeto demonstrou que essa vivência se transformou em uma prática social essencial para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, ficou evidente que incorporar esses projetos ao currículo escolar é valioso, pois eles fornecem modelos práticos aplicáveis, ao mesmo tempo em que promovem um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua materna, orientado por projetos de letramento, tem gerado resultados desafiadores que impactam diretamente as habilidades de leitura, produção textual e compreensão dos estudantes. Esses projetos têm o potencial de transformar a maneira como os alunos interagem com a língua, proporcionando o desenvolvimento das competências linguísticas em sala de aula e ampliando suas experiências e reflexões dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, essa abordagem enfrenta desafios significativos, uma vez que a implementação de projetos de letramento exige um planejamento minucioso, a formação adequada dos educadores e a disponibilização de recursos que possibilitem atividades práticas e contextualizadas.

É fundamental adotar uma visão ampliada que reconheça esses projetos como essenciais para o processo educativo, integrando-os de forma efetiva ao currículo escolar, que não se deve encarar esses projetos como um obstáculo ao andamento dos conteúdos diários em sala de aula, mas como um aliado à nossa prática docente. Na verdade, é por meio desses projetos que conseguimos engajar os alunos de maneira plena no cotidiano escolar. O projeto representa a voz do aluno, permitindo que ele se expresse, desenvolva suas habilidades e se conecte com o conteúdo de forma significativa. Essa abordagem enriquece a experiência educativa, como também promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

Assim como Kleiman (2010) revela que nos PL, os objetivos e conteúdos correspondem aos do currículo escolar, pois os planos de atividades têm como meta o letramento do aluno, e a dinâmica das atividades é flexível, que pode ser moldada ao longo do desenvolvimento do projeto, que pode adotar novos caminhos de acordo com os interesses dos alunos e da comunidade escolar.

Dessa forma, o PL deve ser baseado nos interesses dos estudantes, tornando a proposta mais significativa. As atividades devem emergir das práticas sociais para a compreensão do conteúdo escolar, com um foco na prática letrada que parte de situações reais. Nesse sentido, Kleiman (2007, p. 38) afirma que “quando a prática social está estruturada às atividades de sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. (...) É a necessidade de agir que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado.” A proposta de ensinar leitura e escrita por meio de práticas sociais, através da interação com diversos textos e contextos de uso da linguagem, permite que os estudantes compreendam a função e o significado dessas habilidades, conectando o aprendizado às suas experiências cotidianas.

Ao longo desta pesquisa, refletimos sob a perspectiva de Street (2014), que nos ensinou que o conceito de letramento transcende a habilidade técnica de ler e escrever, pois está profundamente

enraizado nas práticas sociais e culturais. Isso envolve tanto a utilização funcional da linguagem quanto o estudo das identidades de grupos que se apropriam da linguagem em diferentes contextos. Nesse sentido, o letramento é compreendido como um fenômeno dinâmico, capaz de refletir os valores, crenças, narrativas e histórias de uma comunidade.

O gênero discursivo Causo, por sua vez, surge como uma prática cultural rica e multifacetada, marcada pela oralidade e pela narrativa envolvente, que traduz as vivências, tradições e o humor dos grupos sociais. Incorporar os Causos nas aulas amplia a compreensão de como a linguagem é utilizada para construir e preservar memórias coletivas e individuais, reforçando as identidades culturais e fortalecendo os vínculos comunitários. Como veículo de transmissão de saberes populares, essas histórias perpetuam e expressam os modos de vida, as lutas, os valores e os ensinamentos passados de geração em geração.

Nas abordagens pedagógicas contemporâneas, destaca-se a importância de um ensino dinâmico e inclusivo da Língua Portuguesa, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos. Ao integrar elementos da tradição oral às atividades escolares, essa abordagem fortalece os vínculos dos estudantes com suas raízes culturais e promove o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da língua em diferentes contextos.

Durante a aplicação do PL, a adaptação de textos orais para escritos, conforme as operações descritas por Marcuschi (2010), proporcionou um ambiente rico em identificação e troca entre os alunos. O compartilhamento na página do Instagram não apenas reforçou os laços entre os membros das comunidades de fala, como também evidenciou aspectos culturais e linguísticos fundamentais para o aprendizado. Essa conexão significativa entre o conteúdo e as vivências dos alunos revelou-se transformadora para o processo pedagógico.

O uso das plataformas digitais tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os alunos, conectar o conteúdo à realidade deles e aproximar a escola de práticas sociais mais amplas, reforçando o papel transformador de uma educação que valoriza a diversidade linguística e cultural. A transição do suporte convencional para o digital possibilitou a ampliação da audiência e o enriquecimento das produções com recursos multimodais, como imagens, vídeos e elementos interativos, alinhando-se às exigências da comunicação contemporânea e fortalecendo competências comunicativas. Nesse contexto, como argumenta Bortoni-Ricardo (2005, p. 62), “não existem fronteiras bem-marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento”, indicando que essas dimensões se complementam e se interligam de forma fluida.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel crucial ao criar oportunidades para que os alunos vivenciem a diversidade linguística tanto na oralidade quanto na escrita, ajustando sua

linguagem conforme as demandas culturais e sociais. Essa flexibilidade é essencial para a formação de jovens capazes de interagir de maneira eficaz e crítica, como destacado por Rojo (2012, p. 29): “[...] possibilidades práticas [em] que os alunos se transformem em criadores de sentidos.” Diante disso a importância de transformar os alunos em agentes ativos no aprendizado, permitindo que sejam criadores de sentidos em vez de receptores passivos de informações. Isso promove habilidades como pensamento crítico, autonomia e criatividade, alinhando-se a abordagens pedagógicas modernas que buscam conectar aprendizado, experiências culturais e desafios sociais contemporâneos.

Dessa forma, ao longo da implementação do projeto, conseguimos constatar avanços significativos na formação dos alunos, tanto no âmbito acadêmico quanto no social. A sistematização da oralidade, por meio de práticas planejadas, promoveu não só o desenvolvimento da escrita, mas também o fortalecimento do vínculo dos alunos com suas raízes culturais e a valorização de sua identidade linguística.

Os resultados obtidos evidenciam que a integração de gêneros orais como os Causos no ambiente escolar possibilita a construção de uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Essa abordagem contribui para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e preparados para interagir com os desafios da sociedade contemporânea.

Por fim, reconhecemos que essa trajetória, embora desafiadora, representa um ponto de partida para novas investigações e práticas que fortaleçam a competência comunicativa dos alunos. Seguimos confiantes de que a valorização da oralidade e das particularidades linguísticas pode transformar o ensino da Língua Portuguesa e, sobretudo, o papel da escola como mediadora de saberes.

Cada desafio enfrentado na implementação do projeto trouxe lições valiosas, destacando a educação como um processo contínuo e transformador. Através de cada experiência, novas portas se abriram para conhecimentos e práticas pedagógicas que enriquecem nosso trabalho. Mesmo diante das dificuldades, seguimos firmemente comprometidos em explorar diferentes estratégias que ampliem as competências linguísticas dos estudantes, incentivando sua autonomia, senso crítico e participação ativa, preparando-os para enfrentar com confiança os desafios de um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. **Linguagem Escrita e Alfabetização na Era Digital**. São Paulo: Cortez, 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979, 1992, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é como se faz**. 12^a ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Português: Uma nova gramática a partir da diversidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZEMAN, Charles; DIONÍSIO, Ângela; HOFFNAGEL, Judith (orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020. v. 1.
- BEZERRA, B. Letras: **Sociolinguística**. Recife – PE. UPE/NEAD, 2011.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gênero, como ele é e como ele não é**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Gêneros orais e a construção do texto escrito**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Métodos de Pesquisa em Linguística: Uma Introdução**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Da oralidade à escrita: a construção do texto**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Sérgio; OLIVEIRA, Júlio. **Gêneros, leitura e ensino: diálogos entre a teoria e a prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CAIADO, R.; LEFFA, V. J. A. **Oralidade em Tecnologia Digital Móvel: Debate Regrado Via WhatsApp**. *Revista Digital Hipertextus*, Recife, v. 16, n. 1, p. 109-133, jun. 2017.

- CAIADO, R.; LEFFA, V. J. A. **Multimodalidade e Tecnologia Móvel Digital: A Relação entre Imagem e Texto Verbal na Produção de Sentidos**. In: ACIOLI, M. et al (Orgs.). *Linguagem: Entre o Sistema, o Texto e o Discurso*. Curitiba: CRV, 2015. p. 39-50.
- CASTILHO, Ataliba T. **A Língua Falada no Ensino de Português**. 8. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- COELHO, José Carlos de Almeida; outros autores. **Linguagem e Educação: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Editora XYZ, 2015.
- DELMONTE, Emília; CARVALHO, Ana Maria. **Linguística Aplicada: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- DIANA, Gêssica Cristiane. **Proposta de ensino sobre contos e causos e aspectos da intertextualidade**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6698>.
- DIAS, Marcikele da Silva; **O Ensino da Leitura e da Escrita em uma Turma Multisseriada da Educação do Campo por meio de um Projeto de Letramento**, 2024. (Dissertação UPE- Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, PE.) 2024.
- FLAVELL, John H. **Cognitive Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1979.
- HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento e alfabetização: a construção de um conceito**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. **Práticas de Letramento: A Construção de um Conceito**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e Ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma Perspectiva Sociocultural sobre a Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.
- KLEIMAN, Ângela. **A Construção de Identidades em Sala de Aula: um enfoque interacional**. In: SIGNORINI, Inês. *Linguagem e Identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, A. M. **A Coerência e a Coesão: A Construção do Texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Escrever: Estratégias e Produção Textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- KOERICH, Magda Santos; BACKES, Dirce Stein; SOUSA, Francisca Georgina Macêdo de; FERDMANN, Alacoque Lorenzini; ALBUQUERQUE, Gelson Luiz. **Pesquisa-ação: Ferramenta**

- Metodológica para a Pesquisa Qualitativa.** Rev. Eletr. Enf., v. 11, n. 3, p. 717-723, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/47234>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução M. Bagno, M. M. P. Scherre, C. R. Cardoso. São Paulo. Editorial. 4ª Ed. 2018 [1972].
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais na escola: reflexões sobre o ensino da produção textual.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionamento.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e Escrita.** 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NOBRE, Valéria de Oliveira. **Projeto de Letramento Debate Regrado.** RN, 2023.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projeto de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna.** 2. ed. 2014.
- OLIVEIRA, M. S; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações.** Natal/RN: EDUFRN, 2010.
- OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero Causo: narratividade e tipologia.** 2006. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Fevale, 2013.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Daiane Cunha dos. **Entre “Causos”: uma proposta de letramento no ensino fundamental — material didático.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2021
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um desafio para a escola.** 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em várias dimensões.** 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

- SOARES, Magda Becker. **Letramento em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOUZA, Ana Elizabete Navaes de. **Projeto de letramento na EJA: uma proposta de intervenção mediada pelo hibridismo entre os gêneros autobiografia e cordel**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Garanhuns, 2019.
- SOUZA, Ana Paula. **Variação linguística e ensino: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. New York: Routledge, 1993.
- STREET, Brian V. **Adult Literacy in the United Kingdom: a history of research and practice**. London: Longman, 1995.
- STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.
- TAVARES, Francisca Figueiredo Feitosa. **Do oral para o escrito: retextualização dos causos no 8º ano do ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- TINOCO, Glícia M. Azevedo. **Projeto de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campina, São Paulo, 2008.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Ícone, 1978.

APÊNDICE:
CULMINÂNCIA DO PROJETO DE LETRAMENTO



Retrospectiva das etapas do Projeto de Letramento



Alunos exibindo os certificados do Projeto de Letramento



Muita alegria na hora do lanche coletivo



Participantes do Projeto de Letramento